

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DÊNIS WAGNER MACHADO

OS MALES DE ORIGEM DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
SEGUNDO MANOEL BOMFIM

São Leopoldo

2014

DÊNIS WAGNER MACHADO

**OS MALES DE ORIGEM DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
SEGUNDO MANOEL BOMFIM**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS
Área de concentração: Educação, História e
Políticas

Orientadora: Prof^a. Dra. Berenice Corsetti

São Leopoldo

2014

M149m Machado, Dênis Wagner
Os males de origem da educação brasileira segundo Manoel Bomfim / Dênis Wagner Machado.-- 2014.
212 f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

Orientadora: Prof^a. Dra. Berenice Corsetti.

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Política educacional. 4. Bomfim, Manoel. I. Título. II. Corsetti, Berenice.

CDU 37

DÊNIS WAGNER MACHADO

OS MALES DE ORIGEM DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
SEGUNDO MANOEL BOMFIM:

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS
Área de concentração: Educação, História e
Políticas

Aprovado em 24 de março de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Berenice Corsetti (Orientadora)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof^ª. Dra. Maria Helena Camara Bastos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

A Berenice Corsetti, que tornou possível.

A Danilo Streck, que mostrou o caminho.

A Karl Monsma, que abriu as portas.

AGRADECIMENTOS

Especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, pela seleção do anteprojeto de pesquisa apresentado, pela oportunidade de realização do curso de mestrado em Educação e, sobretudo por me proporcionar as condições adequadas para o desenvolvimento desta dissertação.

A CAPES, órgão financiador da bolsa de estudos desta pesquisa, sem a qual este trabalho não teria sido possível. Igualmente e tão mais fundamental, a Comissão PROEX, primeiro pela bolsa complementar que me permitiu dedicação exclusiva à produção do projeto e da dissertação, segundo por aprovarem meus constantes pedidos de financiamento para apresentações de trabalho e coleta de dados, e terceiro, por me receberem como membro da distinta Comissão em 2013 e me fazerem compreender a lógica do processo implícita aos Programas de Excelência Acadêmica no Brasil.

A todas integrantes da Secretaria do Pós das Humanas, que muito colaboraram comigo ao longo desta jornada. Sempre competentes para o trato com as questões práticas dos créditos, das bolsas, dos prazos e das matrículas e extremamente cordiais a luz de tanta burocracia. Menção honrosa a Loi, a Carol e a Saio, pela infinita prontidão, pela paciência ilimitada e pela amizade incondicional. Todo meu carinho vai para vocês.

As professoras e aos professores do PPG-Edu: Flávia Werle, Beatriz Fischer, Luciane Grazziotin, Maria Isabel da Cunha, Rosane Molina (em memória), Edla Eggert, Luís Sommer e Telmo Adams. Pelo compromisso com o saber e a pela competência demonstrada no trânsito das disciplinas sob suas regências. Em especial ao professor Danilo Streck, não apenas pelas aulas e composição da banca de qualificação e defesa, mas, sobretudo pelo respeito e incentivo, pela seriedade e referencia desde os tempos da iniciação científica. Reside sobre mim sua influencia pessoal e sempre profissional, a qual busco fazer mérito neste estudo. Sinto-me honrado de ter sido seu bolsista, aluno e co-orientando.

A professora Berenice Corsetti, minha orientadora, por tudo lhe sou totalmente grato. Por acreditar em meu trabalho, por confiar nas minhas capacidades, por me conceder autonomia e liberdade de reflexão e atuação. Agradeço ainda pela orientação amistosa, pela socialização de sua biblioteca pessoal, pelo exemplo de dedicação integral, entusiasmo esportivo, carisma adolescente, e principalmente, pela generosidade intelectual e acadêmica. A senhora me proporcionou muitas lições de sabedoria, essa dissertação é inteiramente devedora dessa relação. Jamais me deixou desanimar, com você pude compartilhar os momentos mais significativos e difíceis desta fase da minha vida. Muito obrigado.

A professora Maria Helena Camara Bastos, que prontamente aceitou participar da etapa de qualificação. Agradeço humildemente pelas críticas, sugestões e cuidado com que leu o projeto. Por abrir horizontes com boas ideias oferecidas, pelo apontamento das fragilidades e possibilidades de superação das mesmas. Mas principalmente, pelo interesse em colaborar, pela vontade de contribuir para com minha formação.

Não poderia me furtar de agradecer também as várias pessoas e Instituições que abriram suas portas e acervos para o desenvolvimento desta pesquisa. Pela paciência e boa vontade devo um agradecimento especial, ainda em “casa”, a Isabel Cristina Arendt e Janaína Silva, do Memorial Jesuíta da Unisinos. Já mais distantes, no Rio de Janeiro: Anna Naldi e Rotonio Sant’Anna, da Biblioteca Nacional; André, Luiz e Alice, da Biblioteca Lúcio de Mendonça; Verônica e Renatho, da Biblioteca Rodolfo Garcia; a Ilse Stenzel, da Biblioteca do CCS-UFRJ; a Robson Pereira, da Biblioteca Afrânio Coutinho; a Discilene Campos, Wanessa e Bruno, do Arquivo Geral da cidade do Rio de Janeiro; a Conceição, da Biblioteca do ISERJ; e finalmente, mas não menos importante a Rosane, do Arquivo Nacional.

Gostaria de estender minha sincera gratidão, respeito e apreço às bibliotecárias Maria Alice dos Santos e Eliete Mari Doncato Brasil, sem as quais esta dissertação jamais estaria tão bem formatada como está. Obrigado pela inestimável ajuda, atenção, suporte e paciência.

Aos meus colegas de curso, Aline, Luís Felipe, Greicimara, Quênia, Marcinha Becker e Pedro Witches, pela oportunidade única da convivência e múltiplos aprendizados, por compartilharmos inquietações, tempos difíceis, livros, textos e referências. Mas em especial, por serem coniventes com a insanidade acadêmica que nos metemos. Peço desculpas por não citar todos os outros como gostaria, mas a gratidão é verdadeira.

A minha super equipe de pesquisa, pelas discussões, brincadeiras, emoções e ideais compartilhadas. Mas também, espaço privilegiado para estudo, debate e pesquisa. Muito aprendi convivendo com vocês, que me acompanharam desde antes da pré-seleção para o mestrado até a sua conclusão. Agradeço o apoio incondicional de todos e de todas que sempre me deram novo ânimo durante a jornada, tanto aos que passaram, aos que vieram e aos que ficaram. Márcia Ecoten, parceira incrível para qualquer indagação (científica ou não); Cristiano Brum, sábio comentador cujas colocações nem sempre fui competente suficiente para alcançar; e na reta final, Moisés Waismann, pela inestimável contribuição para o entendimento dos assuntos estatísticos.

Minha trajetória acadêmica começou há bastante tempo e lembrar-me de todos e de todas que em diferentes momentos, de uma forma ou de outra, participaram dessa campanha não é uma tarefa fácil, não foram poucos que por meio do exemplo acadêmico influenciaram as minhas escolhas. Quem já passou pela experiência de escrever uma dissertação bem sabe compreender este momento. Por isso, aos não citados, bem como as não citadas, obrigado e perdão pelo lapso de memória.

Aos meus familiares, pelo carinho e conforto emocional de todos vocês, dos momentos mais fáceis aos mais difíceis que passamos (juntos ou não). Todos vocês foram fundamentais, pois me ajudaram acreditando que era possível completar mais essa fase da minha vida. Aos meus avôs, agradeço pelo alimento do espírito. A minha mãe, pelo suporte afetivo e fé interminável que um poder superior estava sempre olhando por mim. E ao meu irmão, tanta pela compreensão das nossas diferenças como por alimentar um sonho de vivência mais próxima nos anos futuros.

A toda minha família ampliada: Jane Mathias, minha cunhada preferida, por acompanhar e apoiar de perto a minha saga; ao João Levi pela acolhida e paternidade; ao Bob pelo companheirismo nas tardes solitárias (frias ou quentes). Mas especialmente a Carolina Mathias, pelo seu amor e compreensão de minhas constantes ausências, por acompanhar as idas e vindas do meu bom e mau humor (o segundo mais recorrente), pelas boas comidinhas que me impediram de devorar meus próprios miolos, por aguentar minha chatice, nerdice e tolerar a ocupação do tempo e do espaço doméstico com tantos livros, papéis e jornais, por ser minha parceira em todos os momentos, por incentivar meu crescimento, por ser muito amorosa, afável e inteligente, enfim, por me ajudar a ser mais feliz a cada dia que passa, sei que não foi fácil, mas agora podemos sonhar com outras conquistas.

Aos meus amigos, dispersos pelo Vale dos Sinos e além. Por compreenderem minha ausência e atribulação, que na proximidade ou na distância, dividiram comigo as incertezas, as surpresas, os silêncios, os risos e as perplexidades dos dois últimos anos. Agradeço o incentivo, a preocupação e a eterna fraternidade.

A todos aqueles e aquelas que me suportaram, o meu mais sincero agradecimento. Estejam certos (as) de que as próximas páginas são bem mais que uma dissertação de mestrado, são na verdade parte de um projeto de vida que vocês ajudaram a construir. Vocês moram no meu coração e me fazem querer ser uma pessoa melhor.

RESUMO

Para se construir um mundo melhor, se faz necessário o conhecimento das causas que emperram a sua devida realização. Em nosso passado, existiram notáveis pensadores que se lançaram a tentativa de explicar nossas mazelas, uma personalidade marcante desse esforço foi Manoel Bomfim (1868-1932). Esse acreditava que a educação era o meio de resolução dos dilemas próprios da realidade brasileira e expressou suas convicções em uma vasta produção literária. Desenvolvemos este estudo na intenção de compreender a maneira como Bomfim entendia nossos males de origem na relação com o campo educacional e com âmbito das políticas públicas educacionais. Com esse intuito, tomamos por fontes seu discurso intitulado “O Progresso pela Instrução” (1904) e o livro nominado “A América Latina: Males de Origem” (1905), ambos propalados em um período de transitoriedade de nossa história. Como objetivo geral, analisamos o conteúdo vinculado nas fontes a fim de percebermos, em Bomfim, qual era sua visão de mundo e qual era sua proposta de solução dos problemas existentes. Nossos objetivos específicos foram: a) fazer emergir das fontes o pensamento político-pedagógico de Manoel Bomfim; b) identificar as principais ideias do pensador nos domínios da educação e da política; c) discutir o projeto educacional de Bomfim na relação com o projeto de nação que ele pretendia edificar. Destarte, buscamos responder a seguinte questão: partindo de seu primeiro discurso e ensaio sobre a interpretação da nação, como Manoel Bomfim compreendia a sociedade brasileira e os males da educação de seu tempo? Articulando texto e contexto, adotamos como fundamento teórico-metodológico de nosso trabalho a metodologia histórico-crítica. A dissertação está estruturada em cinco capítulos: introdução, onde estabelecemos as bases do estudo; contextualização, onde reconstituímos partes da vida de Manoel Bomfim; análise do discurso “O Progresso pela Instrução”; análise do livro “A América Latina: Males de Origem”; e, finalmente, nossas considerações finais. Entre essas, evidenciamos que o conjunto de concepções que inspirou Manoel Bomfim havia sido na grande maioria, gestada no estrangeiro em tempos históricos anteriores ao dele. Assinalamos também, que, a rigor, qualquer produção do pensador é uma tentativa de relação dos fatos e conhecimentos de seu tempo. Apontamos ainda que as propostas de Bomfim para a educação estavam radicalmente voltadas para a construção de uma pedagogia nacionalmente crítica.

Palavras-chave: Manoel Bomfim. Pensamento político-pedagógico. Políticas educacionais.

ABSTRACT

In order to build up a better world, it is necessary to know the problems that slow down its achievement. There were some outstanding thinkers in the past, who tried to explain our woes; one of these remarkable personas is Manoel Bomfim (1868-1932). A man who believed education was the path to solve the dilemmas of the Brazilian reality and who expressed his convictions in a large array of literary productions. We developed this study intending to comprehend the way Bomfim understood our original woes related to the educational area and to the educational public policies area. To that end, we used as sources his discourse entitled “O Progresso pela Instrução” (1904) and the book named “A América Latina: Males de Origem” (1905), both publicized in a transitional time in our history. As a main goal, we analyzed the content in the sources to perceive, in Bomfim, what was his worldview and what were his ideas to solve the existing problems. Our specific goals were: a) bring out, from the sources, the political and pedagogical thought of Manoel Bomfim; b) identify the thinker’s main ideas on the educational and political areas; c) discuss Bomfim’s educational project related to the national project he intended to build up. Thus, we aimed to answer the following question: from his first discourse and essay about the interpreting of the nation, how did Manoel Bomfim understand the Brazilian society and the educational woes of his time? Articulating text and context, we chose the historical-critical methodology as a theoretical and methodological foundation for our paper. It is structured in five chapters: introduction, where we establish the base for our study; contextualization, where we reconstitute parts of Manoel Bomfim’s life; analysis of the discourse “O Progresso pela Instrução”; analysis of the book “A América Latina: Males de Origem”; and, finally, our final considerations. Among these, we noted that the set of views that inspired Manoel Bomfim had been mostly created abroad in historic times previous to his. We also pointed out that, strictly, any of the thinker’s productions is an attempt to relate the facts and knowledge of his time. Yet we observe that Bomfim’s ideas for education were radically turned toward the building of a nationally critical pedagogy.

Keywords: Manoel Bomfim. Pedagogical and political thought. Educational policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAC	Centro de Estudos Afrânio Coutinho
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IERJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PPG-Edu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
PRDF	Partido Republicano do Distrito Federal
PUC-RS	Pontifícia Universitária Católica do Rio Grande do Sul
RGIPPS	Regulamento Geral da Instrução Pública da Província do Sergipe
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPEL	Universidade Popular de Ensino Livre

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Delimitação do Tema	14
1.2 Justificativa	16
1.3 Objetivos da Pesquisa	17
1.3.1 Objetivo Geral	17
1.3.2 Objetivos Específicos	18
1.4 Situando o Problema	18
1.5 Caracterização e definição do espaço-empírico	19
1.6 Referencial teórico-metodológico	21
2 TRAJETÓRIA SOCIAL DE MANOEL BOMFIM	32
2.1 Antecedentes imperiais: no limiar na República	32
2.2 Um período para chamar de Provisório	39
2.3 Dispondo as peças no tabuleiro: o caminho do meio em um novo jogo político	45
2.4 O amanhã vai durar uma década	52
2.5 Entre perdas e rupturas, um novo século aos sobreviventes	63
2.6 O fim chega para todos: fenecimento de uma época e legado de um homem	75
3 O PROGRESSO PELA INSTRUÇÃO	84
3.1 O papel da educação e do magistério	88
3.2 A visão crítica de Bomfim sobre as condições socioeconômicas e políticas nas primeiras décadas do século XX	97
3.3 Educação, Trabalho e Positivismo	107
3.4 Bomfim, a educação e a democracia	117
3.5 Educação, instrução e o papel do magistério	123
3.6 A República, o progresso social e os limites da democracia	134
4 AMÉRICA LATINA: MALES DE ORIGEM	142
4.1 Sobre a opinião corrente na Europa e suas consequências	146
4.2 Sobre o Parasitismo e a degeneração	153
4.3 Sobre as nações colonizadoras da América do Sul	161
4.4 Sobre os efeitos do parasitismo, sobre as novas sociedades	168
4.5 Sobre as novas sociedades	175
4.6 Sobre o resumo e as conclusões de Manoel Bomfim	181
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	205

1 INTRODUÇÃO

Manoel José do Bomfim (1868-1932), ou simplesmente Manoel Bomfim, como é comumente mais conhecido, foi um intelectual brasileiro dotado de pragmatismo crítico bastante elevado para sua época. Nascido ainda no período monárquico, viveu para além dois anos daquilo que conhecemos por República Velha ou Primeira República (1889-1930). A República proclamada em 1889, que Manoel Bomfim presenciou, “[...] significou [fundamentalmente] uma ruptura política com o regime monárquico [e com ela] esperavam-se iniciativas de reformas que atendessem às expectativas geradas [pela] democratização republicana [...]” (CURY, 2010, p. 352). E reformas – especialmente as educacionais – foram o que não faltaram durante o período mencionado.

Autor de ampla produção bibliográfica e leitor atento de obras nacionais e estrangeiras, Manoel Bomfim buscou elaborações muito próprias acerca das ideias que absorvia. Era, sobretudo, alguém indignado com as injustiças sociais e vociferou isso na sua obra mais incisiva, **América Latina – Males de Origem**¹ (1905). Neste livro, Bomfim rebateu as impressões europeias marginalizadoras sobre os brasileiros e os povos da América Latina e ratificou sua opinião acerca dos retrocessos sociais, políticos e econômicos da região centro-sul continental, conjecturando que a inaptidão das massas ao progresso não era fruto de inferioridades raciais e sim da qualidade das condições de desenvolvimento que os brasileiros e os povos latinos vinham sofrendo abusivamente no decurso de suas histórias.

Empoderado de uma ímpar cultura humanística, Manoel Bomfim defendia que cabia pontualmente aos professores assentar a educação da infância e da juventude brasileira. Mas como fazer isso em face às fragilidades, os protocolos, os incentivos, as demandas e a instrumentação dos professores daqueles dias? Até onde pudemos apurar, a proposta bomfimniana defendia a ampliação da educação popular, pública e massiva como elemento potencializador para construção de uma sociedade mais justa, livre, democrática e emancipadora. Seu pensamento incomum não pronunciava a mentalidade dominante da época, ele se contrapunha à unilateralidade teórica que distinguia a intelectualidade brasileira daquele início de século XX. Anunciava já em 1905 que precisávamos rever nossa educação se o objetivo fosse melhorar nossa cidadania.

¹ Visando auxiliar a leitura desta dissertação, tomamos algumas prerrogativas: sempre que um escrito assinado por Manoel José do Bomfim for referido, o mesmo estará grafado em negrito. Em itálico, optamos por ressaltar outros estudos (projetos de pesquisa, livros, capítulos de livros, teses, dissertações, monografias, artigos, etc.), que se fazem mencionados no corpo do texto. Deste modo, aspas só serão usadas quando fizermos citações. Informamos também que vocábulos estrangeiros não estão destacados. Qualquer exceção às nossas advertências expostas aqui são de exclusividade dos autores citados.

Conhecer a história educacional de nosso país não pode se resumir tão-somente a ter contato com o passado que nos antecedeu, mas de maneira especial a possuir e dominar instrumentos para perceber, apreender e reinterpretar como tal passado ajudou a construir o presente que nos alcança. Um olhar ligeiro sobre o século XX seria suficiente para se notar que, tanto no Brasil como na América Latina, alteraram-se contextos sociais e políticos ainda que mazelas sociais, como as que atingem o acesso e a qualidade da educação em dias atuais, não tenham sido inteiramente superadas.

Conforme adentramos o século XXI, conforme envelhecemos neste milênio, apercebermo-nos das incontáveis transformações expressivas no âmbito da educação, este entendido enquanto ambiente dinâmico que vem sendo apreendido como um imenso campo de ação e investigação, composto de possibilidades e tencionamentos aonde paradigmas vão de encontro e ao encontro de teorias, que por sua vez são adotadas ou rebatidas por conjuntos de fatores últimos que resultam em enormes contingentes de pesquisas.

Por conta de seu efeito interdependente, a educação, enquanto esfera social, vem sofrendo com agudas tendências orientadas às redefinições empíricas e epistemológicas. Ora sustentáveis, ora contestáveis, por vezes convergentes e ao mesmo tempo vorazes pelo novo mundo das ideias complexas – porém não raras ocasiões totalizantes, glorificando ou demonizando este ou aquele pensamento – a educação vem se apresentando para muitos como uma arena impregnada de microdisputas de poder. Esperamos firmemente que essa bolha não demore a estourar. Não que estejamos saudosos do positivismo, longe disso, mas por precedência de nossas lutas e anseios, nosso viés historiográfico se posiciona mais a esquerda do pensamento que hoje levanta o cetro da legitimidade.

Enfim, este estudo adota como temática a história da educação no Brasil e por objeto o trabalho intelectual de Manoel José do Bomfim manifesto em discurso e livro, no caso, **O Progresso pela Instrução** (1904) e **América Latina: Males de Origem** (1905). Acreditamos que a originalidade e o pragmatismo presente no pensamento Bomfimniano possam ter colaborado para a construção de uma concepção de pedagogia crítica da nacionalidade brasileira, justamente numa realidade social que se tornava mais intrincada dia após dia. Todavia, nos perguntamos como se daria o progresso pela educação em Manoel Bomfim. Destarte, este estudo assume implicitamente a investigação em torno da educação professada no Rio de Janeiro no período referente à Primeira República, mais detidamente nos primeiros anos do século XX, momento enredado da história nacional composto mais de crises do que de estabilidades, onde nosso protagonista viveu e atuou como educador.

Dialeticamente pretendemos articular texto e contexto, ou seja, analisar o conteúdo dos escritos de Manoel Bomfim na relação com sua vida e seu tempo, não descuidando da política educacional praticada no período, do seu círculo de influências, dos espaços sociais que atuou e da inspiração que promoveu. Nossa abordagem voltar-se-á para a perspectiva do debate crítico e propositivo. Deste modo, aspira colaborar para a construção da teoria pedagógica latino-americana, promovendo a ampliação e/ou renovação do conhecimento histórico, político e educacional acerca do educador aludido e suas ideias difundidas.

Terminada a introdução, onde de maneira geral expomos as bases e pressupostos que serviram de sustentáculo desta dissertação, imediatamente no capítulo dois, franca e sobejamente inspirados em Ronaldo Conde Aguiar e seu livro *O Rebelde Esquecido – tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*, procedemos uma revisão das passagens mais significativas da biografia do sergipano, abarcando inclusive as principais mudanças e reformas político-educacionais ocorridas, além de algumas instâncias que antecederam e sucederam o educador e o período imediato. Embora extenso, a construção deste capítulo mostrou-se nada desprezível, pois por meio da contemporanização dos fatos de macroestrutura, foi possível verificar que a ordem das importâncias para Manoel Bomfim foi mudando e, com isto, em concomitante, sua forma de pensar, refletir, se posicionar e escrever sobre o meio social, de modo que nos foi razoável tecer três momentos distintos em sua larga produção intelectual.

No terceiro capítulo desta dissertação, ainda mais extenso que seu predecessor, efetuamos a análise do discurso **O Progresso pela Instrução**, de Manoel Bomfim. Procuramos abordar o referido na sua totalidade, efetuando pouquíssimos saltos na argumentação do sergipano, justamente para que não perdêssemos quaisquer correspondências a sua interpretação dos males que afligiam o campo educacional brasileiro. A estratégia mostrou-se vindoura, pois nos permitiu verificar o distinto entusiasmo pela educação que o sergipano sentia em seus dias de maior reconhecimento no âmbito educacional, além de demonstrar que, em 1904, algumas de suas visões e concepções acerca do progresso e da instrução nacional já estavam delineadas, ainda que ao longo de sua vida, parcialmente, algumas destas tenham mudado radicalmente.

No quarto capítulo desta dissertação, efetuamos a análise do livro **América Latina: Males de Origem**, de Manoel Bomfim. Diferente do discurso, não abordamos a obra na totalidade, efetuamos inserções pontuais, buscando entender a lógica que formou a teoria do parasitismo ibérico e como, por meio da educação, a sociedade brasileira poderia, naqueles dias, encontrar não um paliativo, mas sim a cura das mazelas sociais. A tática permitiu-nos

perceber algumas aproximações com o discurso de 1904, ainda que o conteúdo do livro seja marcadamente voltado a um público maior que o do discurso, que era basicamente escolar.

Em nossas considerações finais apontamos basicamente aquilo que nos propomos e que foi eminentemente localizado. A exposição principia com algumas ponderações acerca do discurso **O Progresso pela Instrução** e continua em seguida com apresentação e diálogo do conteúdo do livro **A América Latina: Males de Origem**. Fez-se necessário um entendimento a respeito da influência dos intelectuais na interpretação da nação, como também um fechamento em forma de convergência, apontando elementos em comum entre ambas as produções analisadas.

1.1 Delimitação do Tema

Manoel Bomfim nasceu em Aracaju, Sergipe, no dia oito de agosto de 1868. Quando pré-adolescente, conviveu com a realidade da escravidão devido aos negócios da família; mais tarde, em 1886, ingressou na Faculdade de Medicina de Salvador/Bahia e transferiu-se dois anos depois para a capital, Rio de Janeiro, onde continuou seus estudos. O sergipano viu e viveu o fim do Brasil Império, acompanhou os momentos que antecederam a assinatura da Lei Áurea e conheceu, na efervescência cultural carioca, ilustres brasileiros como Machado de Assis, José do Patrocínio e Olavo Bilac. Formou-se em medicina em 1890 e casou-se com Natividade Aurora de Oliveira, com quem teve dois filhos. Sua vida social na capital inevitavelmente aproximava-o de fervorosas polêmicas políticas. Crítico e questionador, Bomfim reprendia duramente o recente governo republicano, embora fosse um defensor do republicanismo. Após a morte do pai e da filha primogênita, em 1894, gradualmente foi abandonando a carreira de médico e gradativamente se aproximou da psicologia, área do conhecimento que mais tarde o levou ao campo da educação. Entre 1897 e 1902, dirigiu o *Pedagogium*², ofício que iria repetir novamente entre os anos de 1911 e 1919. Entre 1902 e 1903, planejando se especializar em psicologia, viajou à França, vindo a estudar na Sorbonne. No retorno, trazia consigo o esboço daquela que seria sua obra mais contundente, **A América**

² O *Pedagogium* foi um centro cultural criado ao espelho do Parecer de Rui Barbosa (1882), ainda sob um projeto de Rodolfo Dantas para o ensino na capital carioca. Alguns historiadores mais dedicados a seu estudo apontam que a premissa do mesmo é ainda mais antiga. De fato, abrindo suas portas em 1890, viria a fechá-las somente às vésperas de seu 30º aniversário (1919). Localizado no Rio de Janeiro, foi um empreendimento do nascente governo republicano. O *Pedagogium* agregou nas suas dependências um museu pedagógico e uma biblioteca rotativa para empréstimos de livros, além de promover cursos de especialização, conferências e exposições, também auxiliou na editoração de uma revista pedagógica.

Latina - Males de Origem, publicado pela primeira vez em junho de 1905. Seu discurso pró-conscientização provocou reflexões tão complexas que alcançam os dias atuais.

Em sua obra máxima, Manoel Bomfim sugeria uma reação à teoria das raças inferiores, um combate contra a escravidão intelectual e moral, a negação da ideia de degeneração das espécies por ocorrência da mestiçagem, a crítica à instrução em história do período e a crença na educação, esta entendida como projeto de uma possível identidade nacional capaz de eliminar nossas mazelas sociais. No que refere ao campo da educação, Bomfim proclamava uma educação fundamentada na emancipação dos povos com o desígnio de edificar uma sociedade mais justa, democrática e cidadã. Proferia:

[...] sem a instrução da massa popular, sem o seu realçamento, não é só a riqueza que nos faltará – é a própria qualidade de *gentes* entre as gentes modernas. Pouco importa o que está inscrito nas constituições, que as camadas políticas vão depositando nos armários oficiais. Como estamos, não somos nem nações, nem Republicas, nem democracias. A democracia moderna é um produto do progresso; e nós somos, ainda, uma preza do passado, recalcitrante em tradições e preconceitos, que não soubemos vencer ainda. Querer um regimen moderno, com as almas cristallisadas nos costumes de tres seculos atraz, não é uma utopia – é uma monstruosidade. Proclamar democracia e liberdade, e manter e defender as condições sociaes e politicas das éras de absolutismo, é mais que insensato – é funesto, mais funesto que o proprio absolutismo formal. Este é criminoso, mas é pelo menos logico; o crime póde ser logico sem deixar de ser crime; o regimen de democracia sem povo é absurdo [...] (BOMFIM, 1905, p. 401-402, grifo do autor).

Gostaríamos de assinalar que, para nós, a instrução popular apregoada por Manoel Bomfim não era mera transmissão de informações, consistia muito mais na divulgação de uma educação conscientizadora, uma educação voltada para uma tomada de consciência dos aspectos condicionantes que formaram a nação brasileira e a própria América Latina. Aspectos que, caso superados, poderiam levar tanto o povo brasileiro quanto latino a um novo modelo de democracia. De forma rudimentar, concepções muito próximas daquelas que anos depois vamos encontrar eco nas obras e no pensamento de Paulo Freire sobre educação libertadora. Essa certeza apoia-se principalmente no exame detalhado de outros escritos do sergipano, como, por exemplo, o discurso **O Progresso pela Instrução**, proferido em 13 de maio de 1904 às normalistas formadas no ano de 1903.

A relevância de se verificar esses materiais referidos consiste que a crítica habitual de Bomfim tivera evidente sentimento antilusitano e presente crítica ao imperialismo estadunidense. Evidenciava que os retrocessos sociais, políticos e econômicos da região centro-sul continental não se produziam simplesmente pela suposta incapacidade das massas ao progresso, nem por uma presumível inferioridade racial, mas sim pela qualidade das condições de desenvolvimento do povo e das violências pelas quais eles haviam padecido.

Assim, vai atribuir às elites intelectuais e políticas a responsabilidade pelo atraso do continente e vai dizer que a exploração e a dominação colonial, o parasitismo ibérico, conceito cunhado em **América Latina**, seria o conjunto de fatores responsáveis pelos nossos males de origem.

Médico por formação, em vida Manoel Bomfim foi também jornalista, escritor, professor, membro do Conselho Superior de Instrução Pública do Distrito Federal, deputado federal pelo Sergipe e, não menos importante, um dos mais importantes críticos do Brasil. Seu legado compreende uma vasta produção intelectual, desde artigos de jornais até livros fora de seu eixo de formação, além de dilatada série de manuais didáticos. Seus assuntos mais recorrentes versam sobre medicina, zoologia, sociologia, psicologia, educação, história do Brasil e América Latina. Manoel Bomfim passou seus últimos dias lutando contra um câncer que lhe acometeu, vindo a falecer em 21 de abril de 1932.

1.2 Justificativa

O Brasil possui graves problemas educacionais há séculos. Contemporaneamente se fala muito em crise no setor educacional; fala-se também que tal crise, já histórica, não seria verdadeiramente uma crise e sim um projeto. A fim e a despeito destes posicionamentos, um sem número de indivíduos e coletivos vem procurando pensar e propor soluções para os dilemas que o campo da educação brasileira apresenta nas suas diferentes conjunturas. Há um contingente razoável de educadores e educadoras voltados à formação das futuras gerações com prenotado empenho ao estímulo a uma sensibilidade política desde a mais tenra infância. Todavia, o esforço não é recente. Em nosso passado não tão longínquo, muitos foram aqueles que acreditaram que a importação de modelos e reflexões pedagógicas desenvolvidas em outros países dotados de particularidades sociais e etapas de desenvolvimento econômico integralmente distintos a nossa experiência seria a melhor maneira de sanar nossas mazelas. Porém, ainda historicamente, houve aqueles e aquelas que ousaram provocar uma reação distintamente nacional, um projeto educacional brasileiro adequado à realidade brasileira, ainda que dotado de algumas inspirações estrangeiras.

Pensando nisso, posicionamos nossa pesquisa no bojo crescente de estudos acerca do campo da educação, em especial de cunho dialético entre a história da educação e as políticas educacionais brasileiras. Investigações de múltiplas procedências têm surgido e paralelamente ampliado o entendimento sobre o papel atribuído à educação escolar e a perspectiva dos intelectuais em relação à função do Estado na educação brasileira.

A proposta de educação que Manoel Bomfim esboçou em seus primeiros ditos e escritos parte inicialmente da proposição de uma nova forma de se ensinar, de se aprender, de se entender e de se influir na história por meio da educação. Na perspectiva bomfimniana, esse conjunto de novas atitudes no campo educacional poderia finalmente resultar na superação dos males que afligiam a sociedade brasileira, sobretudo carioca, do princípio do século XX. Com o passar dos anos, as mudanças sociais, científicas e políticas, aliadas às transformações econômicas de macroestrutura, levaram Bomfim a transcender suas ideias embrionárias. Assim sendo, justificamos a inserção de nossa pesquisa no campo e âmbito aludidos a pouco, exatamente pela necessidade de se compreender de forma mais integral que males o sergipano entendia como responsáveis pelo nosso atraso e por que meios estes seriam superados. Para tanto, nossa investigação valer-se-á de duas produções suas, ora já coletadas. Destas, não nos interessa apenas extrair informações pontuais e desarticuladas, mas, sobretudo, capturar os sentidos mais profundos que elas possam nos propiciar.

1.3 Objetivos da Pesquisa

Toda investigação demanda planejamento, assim, os objetivos manifestam-se como um rumo da pesquisa, ou seja, do conhecimento que se deseja construir. Não raras vezes se origina em lacunas ou equívocos percebidos na revisão da literatura. Os propósitos de nosso estudo são bastante distintos, porém válidos, o que se confirmou durante o levantamento do Estado do Conhecimento³, onde se pôde constatar a existência de estudos insuficientes acerca da natureza intelectual de Manoel Bomfim voltada para o campo da educação na relação com o campo político, demandando, por fim, pesquisas adicionais.

1.3.1 Objetivo Geral

Como objetivo geral, pretende-se analisar o conteúdo vinculado nos escritos e dizeres de Manoel Bomfim a fim de se entender sua visão e proposta de educação para as escolas existentes no Brasil durante a primeira década da República Velha. Através desta investigação objetiva-se contribuir para a (re) construção da história da educação brasileira e

³ A nomenclatura vem sendo usada para conceituar estudos tanto de ordem quantitativa quanto qualitativa. Notadamente descritivos, os respectivos desdobram-se em recuperar histórica e dialogicamente determinados temas de pesquisas – habitualmente de caráter científico – ao tempo que estabelece relações variáveis, ordinariamente de cunho contextual.

latinoamericana, ao evidenciarmos aspectos pouco explorados até o momento, como expomos imediatamente a seguir.

1.3.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, almejamos dar conta de uma tríade de fatores que cogitamos ter influenciado as ideias, as opiniões e as ações de Manoel Bomfim em uma fase específica da sua vida, implicando diretamente nas suas atividades como educador e pensador da educação. Assim aspiramos:

- a) verificar distintamente o conteúdo das duas obras de Manoel Bomfim selecionadas para este trabalho e fazer emergir delas o pensamento político-pedagógico do sergipano;
- b) identificar as principais ideias de Manoel Bomfim nos domínios da educação e da política;
- c) discutir o projeto educacional de Manoel Bomfim na relação com o projeto de nação que ele pretendia edificar naquele momento histórico.

Determinados pesquisadores apontam que as ideias de Bomfim visavam e propunham a superação do modelo social que estava imposto à sociedade daqueles dias. Contudo, outros pesquisadores assinalam que Manoel Bomfim criou um problema para ele mesmo ao propor mudanças na forma de entender o meio, educar e sugerir mudanças estruturais a fim de intervir no status quo. São de discussões como esta que nos interessa participar, debatendo os possíveis avanços e contradições de Manoel Bomfim à luz de suas contribuições e dilemas. Na recente república brasileira instalava-se gradualmente a expansão das políticas públicas, mas nascer com direitos básicos não significava usufruir deles automaticamente. Eis que residia na escola a possibilidade da transformação social que Manoel Bomfim almejava, pois através dela, seus alunos, suas famílias e a sociedade, por consequência, seriam também abrangidos.

1.4 Situando o Problema

Nosso recorte cronológico inicialmente visava compreender toda a vida ativa e produtiva de Manoel Bomfim. Todavia, diante de quão grande tarefa, optamos por fazer uma delimitação bem mais específica, contemplando apenas os primeiros anos do século XX,

período que para nós se notabilizou pelo eminente entusiasmo pela educação que o sergipano expressou em livros, artigos em periódicos e discursos públicos.

Como dito acima, inicialmente gostaríamos de verificar a produção bomfimniana na totalidade (psicológica, pedagógica, didático-escolar, sociográfica e de opinião). Tal opção nos permitiria vislumbrar um universo maior, implícito a uma questão de proporções ainda mais amplas das que estamos expondo aqui. Essa vontade decorria de uma percepção de que mesmo distantes no tempo, temos em comum com o educador carioca a polivalência do pensar, o direito de dizer a nossa palavra e o poder de ação no mundo. Como educadores, jamais nos detemos a apenas um campo do conhecimento, estamos sempre em relação com outras extensões do pensamento; por isso faz parte do nosso saber/fazer a curiosidade, a autonomia, a conscientização, a indignação, o ativismo e o desejo de uma utopia de caráter viável, que inevitavelmente nos levará ao diálogo com o desconhecido.

Era nossa intenção procurar compreender os parâmetros discursivos de Manoel Bomfim, sua linguagem, suas técnicas de argumentação e estratégias de persuasão, abrangendo não somente o texto propriamente dito, mas, sobretudo, o autor e o contexto, de modo que pudéssemos ir além do ideário expresso nos seus manuais didáticos, alcançando os parâmetros que Manoel Bomfim tentou erigir ou romper. Contudo, a dimensão temporal do mestrado e as exigências de um bolsista de completar sua dissertação em um tempo hábil remeteram-nos a fazer um dimensionamento do trabalho, ou seja, estabelecer uma agenda menor com um foco bastante delimitador, abordando especificamente apenas algumas obras bomfimnianas, aquelas que nos permitissem nesse momento verificar mais detidamente o ideário político-educacional de Manoel Bomfim, em um período delimitado.

Deste modo nos perguntamos, a partir de seu primeiro discurso e livro de grande relevância, como Manoel Bomfim compreendia a sociedade brasileira e os males da educação de seu tempo? Com esta pergunta pretendemos contemplar aspectos filosóficos, históricos, políticos e científicos que inspiraram, influenciaram e moldaram o pensamento de Bomfim acerca dos problemas da sociedade e da educação na primeira década do século XX. A ideologia e a realidade que o formou, que inspirou seus escritos e sua proposição de mudança social pelo viés da educação.

1.5 Caracterização e definição do espaço-empírico

Discursos proferidos em solenidades públicas, artigos de opinião vinculados em jornais de largo alcance, livros didáticos, textos de cunho psicológico, pedagógico e histórico-

social, correspondências e despachos oficiais, todos esses materiais, percebidos como fontes, fizeram parte do nosso espaço empírico, em algum momento. Não obstante, diante da coleta de dados realizada e considerando o tempo de efetivação do mestrado, sopesando ainda os objetivos (geral e específicos) deste estudo, optamos por um dimensionamento mais enxuto.

Selecionamos uma pequena parte das fontes coletadas para servirem de nosso espaço empírico. Como documentos, vamos analisá-los dialeticamente com seu tempo e lugar de (re) produção. Deste modo, informamos que não pretendemos elaborar hierarquizações do material selecionado em divisões de maior ou menor grau de importância, pois entendemos a valência destas produções como conjunto, onde as adjacências se complementam. É de nossa confiança que as obras elegidas nos permitirão debater e (re)construir parte daquilo que Manoel Bomfim tinha por sociedade brasileira e males da educação de seu tempo, e como estas duas instâncias estavam relacionadas com a política em vigor naqueles dias.

Encontramos duas versões do discurso de Manoel Bomfim chamado **O Progresso pela Instrução**, ambos publicados em 1904 pela Typographia do Instituto Profissional. A primeira foi localizada no acervo da Fundação Biblioteca Nacional. Nesta, o citado discurso estava disposto como parte integrante de um volume maior denominado simplesmente *Discursos*, onde estavam agrupados, respectivamente, alocuções anteriores e posteriores ao de Manoel Bomfim, mas que assim como o dele, foram proferidos por autoridades educacionais do Distrito Federal nos primeiros anos do século XX. A mesma versão do discurso foi encontrada no acervo da Biblioteca Lúcio de Mendonça. Apontamos ainda que esta versão apresenta como introdução os meandros que pautaram as solenidades relacionadas aos discursos. A segunda versão foi encontrada na Biblioteca Rodolfo Garcia, cujo acervo, combinado ao da Biblioteca Lúcio de Mendonça, constitui juntas o acervo maior da Biblioteca da Academia Brasileira de Letras. Diferente da versão já encontrada nos acervos citados acima, essa variante do discurso não apresentava maiores especificações sobre a cerimônia, não trazia os discursos dos demais oradores da solenidade e possuía uma encadernação bem mais caprichada, voltada exclusivamente a conservação do seu conteúdo, as trinta e três páginas do discurso de Manoel Bomfim.

A Biblioteca Central da UNISINOS, por sua vez, possui para locação e leitura, em suas prateleiras, nada menos que oito exemplares de **América Latina – Males de Origem**, sendo três pela Editora Hyppolite Garnier (1905) e outros cinco pela Editora Topbooks (1993). Para manuseio e observação de potenciais modificações editoriais, também adquirimos para o nosso acervo próprio, um exemplar da edição do centenário do livro publicado em 2005, ainda pela Editora Topbooks. Sem mais procrastinação, listamos abaixo as obras que serão analisadas por

nós nesta etapa, o nosso lócus investigativo. As mesmas estão dispostas na ordem em que aparecem na caracterização do espaço-empírico, sendo assim:

- a) **O Progresso pela Instrução** (Manoel Bomfim, Typographia do Instituto Professional, 1904, 38 páginas);
- b) **América Latina – Males de Origem** (Manoel Bomfim, Editora H. Garnier, 1905, 432 páginas).

O item A foi escolhido pelo caráter de seu conteúdo. Este discurso consiste num verdadeiro manual para se perceber a ideologia que Manoel Bomfim pretendia inculcar nas jovens normalistas da Primeira República e como estas deveriam desempenhar suas funções enquanto professoras. O item B está incluso nesta seleção por seu inestimável valor histórico, social e também educacional. Dissecado por mestres e doutores há pelo menos três décadas, a obra mais retumbante de Manoel Bomfim é, a um só tempo, lampejo e manifesto de um educador que ousou pensar em transformar o Brasil e seus cidadãos por meio da educação. Proceder à pesquisa que almejamos sem essa obra seria impensável, tendo em vista a gama de discussões que ela por si só propicia. Ecoando elementos diversos que vão respingar nas demais obras bomfimnianas, **Males de Origem** é um livro de leitura, análise e discussão imprescindível, independente do grau de instrução do cidadão que tomar contato com este. Deste modo, ponderamos que seja de fundamental importância dialogar nossas dúvidas e entendimentos acerca do mesmo à luz de outras interpretações.

1.6 Referencial teórico-metodológico

Inicialmente imaginamos poder nos mediar pelos pressupostos da análise do discurso, um recurso comumente usado no campo da linguística e da comunicação notadamente especializado em analisar construções ideológicas constantes em um texto determinado. Entendendo assim que, se um discurso pode ser apreendido como uma construção social, necessariamente pode ser compreendido dentro de um contexto histórico-social de produção, pois reflete uma concepção bastante determinada de mundo, intrinsecamente vinculado ao autor do mesmo e à sociedade que este compõe. Sobre análise do discurso. Maria Alice Siqueira Mendes e Silva vai dizer que:

[...] a Análise do Discurso busca apreender como a ideologia se materializa no discurso e como o discurso se materializa na língua, de modo a entender como o

sujeito, atravessado pela ideologia de seu tempo, de seu lugar social, lança mão da língua para significar (-se) (SILVA, 2005, p. 17).

Isso quer dizer que qualquer ideologia presente em um determinado discurso está relativamente atravessada pelo contexto político-social do autor, tal como de suas experiências vivenciadas. Deste modo, a análise do discurso contém em seu cerne uma paralela análise contextual da realidade que o suscitou. Por contexto devemos entender a conjuntura histórico-social que gerou os subsídios factuais advindos da realidade físico-material onde estavam inseridos o autor e o receptor do referido discurso. Somente a análise de todos estes elementos permitirá ao pesquisador interessado reinterpretar o sentido do texto. Nesta reinterpretação, cabe não esquecer jamais que o sujeito emissor do discurso possui uma identidade social e histórica determinada, que se atrela intimamente ao discurso e seus receptores. Maria Alice Siqueira Mendes e Silva complementa dizendo que “[...] todos os discursos são ideológicos [...] no sentido de que a ideologia é/está inerente ao signo, que por ter um caráter arbitrário, permite que a linguagem ora leve à criação, à produtividade de sentido, ora leve à manipulação da construção da referência” (SILVA, 2005, p. 23). Destarte, o sentido, o objetivo de um discurso, mesmo que premeditado, jamais foi ou estará estático, pois a seu receptor coube e caberá sempre a interpretação do mesmo. Então, é aceitável considerar que a ideologia presente em **O Progresso pela Instrução**, a mensagem atravessada no discurso, foi recebida e assimilada pelos presentes no evento, tendo em vista que Manoel Bomfim, na condição de paraninfo da turma de normalistas e membro da elite institucional local, estava inteirado do contexto de vida de seus/suas receptores/as quando, enquanto emissor, pronunciou o referido discurso. Contudo, apurar o convencimento dos presentes frente à referida mensagem exigiria uma pesquisa que de modo algum poderíamos realizar neste momento, sobretudo por ausência de fontes.

Como se vê, para operar uma análise do discurso faz-se intrínseca a dominância de algumas ciências conexas como a linguística, a semântica e a semiologia. Dependendo das fontes a serem analisadas, variaria os procedimentos metodológicos, cabendo aí propriedade mais profunda nos campos da hermenêutica e da informática. Para não nos alongar muito, chegamos à conclusão que nosso know-how neste âmbito do conhecimento não nos garantiria um trânsito seguro, de modo que passamos a conjecturar outro viés de análise, no caso, a análise de conteúdo, segundo os pressupostos elaborados por Lawrence Bardin. Logo no prefácio de sua obra clássica, a autora pergunta e responde:

O que é análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade [...] (BARDIN, 2011, p. 15).

Diante desta elucidação, entendemos que seja possível falar em análises de conteúdo, ou ainda, de análise de conteúdos, porque pensar simplesmente em análise de conteúdo é extremamente limitador. Exemplificando: para decodificar uma mensagem inclusa em um discurso, faz-se necessário o tratamento das informações contidas no mesmo, isto implica em procedimentos sistemáticos variáveis e objetivos de descrição analítica do conteúdo. Bardin aclara nosso raciocínio dizendo que “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 50, grifo da autora). Portanto, embora seja possível medir a implicação do político no discurso de Manoel Bomfim, por meio da análise de conteúdo, não poderíamos perder de vista que, segundo a própria Bardin, “a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (BARDIN, 2011, p. 37, grifo da autora) e o discurso do sergipano foi no passado uma comunicação, contudo, atualmente ele adquiriu um predicado que Bardin não menciona, não utiliza, uma qualidade essencial ao campo da história, o atributo de documento histórico.

Então, se regulados pela análise de conteúdo de Lawrence Bardin, nosso objetivo mor seria a inferência, a extração de um resultado mediante uma operação lógica e proposital. Pois, conforme a teórica, “[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo [...]” (BARDIN, 2011, p. 45, grifo da autora). A intenção da análise de conteúdo, dirá Bardin, passa a ser “[...] a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*” (BARDIN, 2011, p. 44, grifo da autora). Ou seja, pelo menos em parte, a missão interpretativa do analista continuaria sendo a análise de conteúdo, mas ela somente se sustentaria por intermédio de procedimentos técnicos de validação; estes, por sua vez, orientados minuciosamente para a análise de frequências. Algo que, aparentemente, outra metodologia faz, porém, sem tantos adornos. Referimo-nos à análise documental. Bardin também expressa o que entende por análise documental:

O que é análise documental? Podemos defini-la como ‘uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e ‘referenciação’. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (BARDIN, 2011, p. 51).

Deste modo, podemos entender que, para Bardin, “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação [...]” (BARDIN, 2011, p. 52). Não plenamente de acordo com esta concepção, decidimos verificar outra opinião, de modo que evocamos a contribuição de um artigo contemporâneo e sucinto, escrito por Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani. Intitulado *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*, o artigo objetiva conceituar o termo pesquisa documental, exibindo algumas similaridades e diferenças entre estas e a pesquisa bibliográfica para, na sequência, discutir o conceito de documento. Em seguida, o texto aproxima dos leitores os critérios metodológicos por trás de uma pré-análise documental. E por fim, o artigo expõe as etapas essenciais de uma análise documental.

A pergunta-chave que desencadeou o artigo circulou na ordem de responder o que é e o que não é pesquisa documental e análise documental. Principiando a discussão e tentando fazer o primeiro marco diferencial, os autores auxiliaram-se em dicionaristas como Houaiss e Aurélio, para em seguida concluir que ambos são inconclusivos quanto à questão que os impulsiona. O problema estaria na sinonímia de palavras, usadas recorrentemente não apenas pelos dicionaristas como também pelos pesquisadores que buscam definir os termos. A polissemia do termo discurso é outro exemplo pungente; dicionaristas até compactuam em alguma escala, contudo, na Academia, o termo ganha contornos polimorfos que o tornam ainda mais múltiplo. Mas atendo-se à pesquisa documental e análise documental, os autores vão dizer que “ao tentarem nomear o uso de documentos na investigação científica os pesquisadores pronunciam palavras como pesquisa, método, técnica e análise [...]” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 3). De modo que recorrentemente encontramos “[...] as seguintes denominações: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental [...]” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 3). Visando aclarar um pouco mais:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Após recorrerem a teóricos de amplo espectro, os autores encontraram em Maria Cecília de Souza Minayo um posicionamento plural capaz de fundamentar suas opiniões. A pesquisadora deixa entrever que “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador [...]” (MINAYO, 2008, p. 22). De modo que os artífices do artigo vão concluir que “[...] a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4-5), ainda que para alguns articulistas, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica sejam um sinônimo.

O dilema de toda a discussão gira em torno do objeto de investigação, a pedra angular da pesquisa, o documento. E sobre documento, além de centenas de livros, milhares de pesquisadores, múltiplas visões e abundante historiografia, nos cabe dizer aqui que o conceito de documento, enquanto fonte da história, na atualidade, se alargou de maneira que ultrapassa em muito as primeiras formulações a respeito do mesmo. Se antigamente o termo documento se aplicava a qualquer material escrito e sobre este recaía todo o peso da história enquanto prova cabal dos fatos, hoje, esta categoria se dilatou. Na realidade, tal modificação na forma de pensar o documento se deu no seio do século XX, onde a história, enquanto disciplina e método, ganhou novos contornos com a Escola dos Annales, que no limite, passou a qualificar qualquer produção humana como fonte. Conforme Fabio Appolinário, documento passou a ser definido como “[...] qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova [...]” (APPOLINÁRIO, 2011, p. 67). Ao mesmo tempo, houve implicações no tratamento dado aos documentos; passou-se a se fazer intrínseca a necessidade de um imprescindível distanciamento com o deslumbre precoce com as fontes, isso porque estas passaram a ser compreendidas não mais como o ponto de partida de uma pesquisa e sim como o meio pelo qual se responderia os questionamentos elencados por uma investigação. Para avançar e complementar, nos dizeres de Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão:

[...] Cada fonte, cada documento, tem um valor relativo, estabelecido com base em sua articulação com outros. Isso depende do trabalho a que ele é submetido e das

relações (em maior número possível) que o pesquisador consegue estabelecer com informações trazidas por outros estudos sobre o tema [...] (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 79).

Todavia, ancorados em André Cellard, Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani apresentam um entendimento próximo da deliberação acima sobre o trabalho de pesquisa com documentos. Os autores listaram orientações que André Cellard sugestiona para fins de uma ritualística preliminar com fins a procedência de uma análise documental. Entre elas estaria primeiramente o levantamento do “[...] contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado [...]” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8), pois:

[...] O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômica-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma de organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. Tal etapa é tão mais importante, que não se poderia prescindir dela, durante a análise que se seguirá (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8-9).

Ou seja, tão ou mais importante que a apreensão quanto à origem, conteúdo, finalidade e destino do documento, também o é o autor do mesmo, pois a este estariam condensados interesses, obrigações e motivações que o levaram a concebê-lo. Desvendar os meandros por trás do progenitor de um documento auxilia o pesquisador no intento de “[...] avaliar melhor a credibilidade do texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento [...]” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 9).

Avançando nas orientações de André Cellard, o trio de autores examinou ainda aquilo que o teórico propôs para verificação da autenticidade e confiabilidade do documento, a natureza implícita ao mesmo, e por fim os conceitos-chave entrelaçados à lógica interna do documento, sobretudo se este fosse um texto. Findadas as preliminares, de posse das reelaborações, vai dizer o trio, “[...] o investigador deve interpretá-las, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência [...]” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10). Neste exato momento, chegamos à conclusão de que voltamos ao mesmo ponto de duas páginas atrás. Pautados por Cellard ou Bardin, nossa pesquisa acabaria em alguma medida em análise de frequências e postulações de inferências. Não é exatamente isto que tínhamos em mente. Acreditamos que podemos

analisar e discutir temas e conteúdos suscitados em um documento sem que para isso tenhamos que decompô-lo em constâncias e assiduidades de palavras e ideias, atribuindo pesos e medidas relativas. Patentes ou ocultos, os sentidos e os significados de um documento podem ser apreendidos por um pesquisador que interprete as mensagens contidas neste por meio de uma metodologia muito mais crítica.

Assim sendo, decidimos conferir a nossa investigação uma dimensão estrutural onde a análise dos elementos conjunturais não estará excluída, pelo contrário, será apreendida tendo por base os elementos factuais ricamente demarcados na assunção empírica da problemática investigada. Deste modo, expomos que o conjunto de pressupostos teóricos que orientará o procedimento metodológico desta investigação tomará por alicerce a perspectiva dialética. Destarte, vamos adotar como referencial teórico-metodológico de nosso trabalho a metodologia histórico-crítica.

A preferência por desenvolver essa metodologia advém da intencionalidade de tratar a produção de Manoel Bomfim como documentação histórica, percebendo a mesma como campo empírico do nosso trabalho. Articulando seus textos ao contexto de produção, ao cenário histórico propriamente dito, estaremos adotando as formulações elaboradas por Dermeval Saviani, principal artífice das concepções que resultaram em contribuições teóricas que passaram a se definir como pedagogia histórico-crítica. A pedagogia histórico-crítica motiva-se nos pressupostos teóricos da metodologia histórico-crítica, cujo embasamento é justamente a dialética, a relação do movimento e das transformações. Ou seja,

[...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2008a, p. 141).

Em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani esclarece que suas conjecturas surgiram no início do decênio de 1980, de forma mais atida como um transpor das restrições oriundas de “[...] pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista [...]” (SAVIANI, 2008a, p. xiv). Adentrando ainda mais no cerne desta discussão, Dermeval Saviani esclarece dizendo que:

Na busca da terminologia adequada, [concluiu] que a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o

problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se a *crítico-reprodutivista*. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história [...] (SAVIANI, 2008a, p. 140-141, grifo do autor).

Danilo Romeu Streck, no livro *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*, uma versão nacional e mais contemporânea do livro de sua autoria publicado em espanhol sob o título de *Corrientes pedagógicas: aproximaciones entre pedagogía y teología*, procedeu uma reflexão revisional de algumas das principais correntes pedagógicas e teológicas em circulação nos meios educacionais brasileiros. Derivou de seu exercício uma apreciação criteriosa sobre a proposição de Dermeval Saviani. Ao exprimir ponderações sobre a metodologia histórico-crítica, o professor Streck distinguiu que Dermeval escrevia a partir da perspectiva da escola e avaliou que suas elaborações “[...] são pertinentes para qualquer contexto educativo que trabalhe com o saber historicamente sistematizado e acumulado [pois] como pano de fundo de sua discussão está a preocupação pelas permanências na educação” (STRECK, 2005, p. 16). De fato, por meio da metodologia histórico-crítica esperamos entender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo.

Em seu livro, Danilo Streck situou Dermeval Saviani e sua corrente pedagógica, mostrando como esta promovia em seu núcleo um retorno à essência. Foi deste modo que Streck introduziu o teórico e a teoria dentro do antológico conflito entre as pedagogias da essência e da existência, uma discussão que opõe a educação tradicional à educação moderna. Danilo Romeu Streck assim esboçou a diferenciação entre ambas:

Na prática, uma educação que se apóia na essência privilegiará uma visão de conhecimento como verdades sedimentadas ou prontas a serem transmitidas, o currículo enfatiza o conteúdo e o método acentua o transmitir e o treinar. Numa pedagogia da existência a ênfase estará no processo centrado na vida concreta do aluno, com implicações para a postura do educador, da visão de conteúdo e de método. Qual das duas é mais adequada? Há necessidade de fazer uma opção entre as duas ou pode-se aproveitar o que cada uma tem de positivo? (STRECK, 2005, p. 90).

A partir das questões posicionadas acima, Danilo Streck evocou o filósofo polonês Bogdan Suchodolski, autor do livro *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Este filósofo atesta a fleuma das duas tendências fundamentais em educação, “[...] uma pedagogia baseada na essência do homem e uma pedagogia baseada na existência do

homem [...]” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 8), e vai acenar também para a necessidade de crítica a ambas as convergências, com fins a criação de uma nova relação entre estas. Como resumiu Streck mais adiante em seu raciocínio, “[...] a saída proposta por Suchodolski tem por referência a prática do presente, a existência, mas vê o ideal, a essência, surgir de dentro desta prática. É uma pedagogia voltada para o futuro, mas firmemente ancorada no presente” (STRECK, 2005, p. 92). Como se percebe, uma discussão que evidentemente toca Dermeval Saviani e sua pedagogia histórico-crítica. Mas antes de avançarmos, é prudente verificarmos como Saviani compreende mais especificamente cada uma das tendências mencionadas. Vejamos primeiramente a pedagogia da essência:

[...] o significado de ‘pedagogia da essência’ coincide com o sentido atribuído à noção generalizada de ‘pedagogia tradicional’. Em sua análise, Suchodolski considera a oposição entre essência e existência como o conflito fundamental do pensamento pedagógico. Identifica no âmbito da pedagogia da essência as pedagogias grega (Platão e Aristóteles) e cristã (Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino), continuada na época moderna com os jesuítas e a ‘pedagogia da natureza’ de Erasmo e Comenius; segue, depois, com Locke, Kant, Hume e Voltaire, Helvetius e Condorcet; passa por Herbart e Spencer e pela ‘pedagogia social’ de Durkheim; e desemboca na ‘pedagogia moderna da essência’ com Maritain, Mounier e o essencialismo americano [...] (SAVIANI, 2008b, p. 181).

Vejamos agora a compreensão mais detida de pedagogia da existência:

[...] a ‘pedagogia da existência’ emerge como contraponto à pedagogia da essência. Elementos dessa tendência já aparecem no século XVII na obra de Comenius e na questão da individualidade levantada por Leibniz. Seus precursores surgirão no século XVIII e primeira metade do século XIX, representados pelas figuras de Rousseau, Pestalozzi e Froebel. A partir daí, Suchodolski localiza os inícios da pedagogia da existência nas obras de Kierkegaard, Stirner e Nietzsche, datadas do século XIX. Confrontando as concepções de evolução de Darwin e Spencer, de um lado, e de Bergson, de outro, o autor estabelece os parâmetros para analisar ‘as esperanças da educação nova’ e o conflito que se estabelece em seu interior entre ‘desenvolvimento espontâneo e adaptação’. Mas conclui mostrando que a ‘pedagogia da adaptação’ não representou uma ruptura em relação à ‘pedagogia pedocêntrica’. Ao contrário. A adaptação, representando a ‘saúde psíquica do indivíduo’, funciona como uma técnica de sublimação que equaciona os conflitos entre o indivíduo e o meio. Seguindo esse caminho, a pedagogia da existência converte-se em ‘pedagogia do conformismo’ [...]. Assim como a expressão ‘pedagogia da essência’ é uma denominação correlata à pedagogia tradicional, a pedagogia da existência pode ser considerada equivalente à pedagogia nova (SAVIANI, 2008b, p. 183).

Para Dermeval Saviani, sob a pedagogia da essência repousaria um caráter revolucionário, essencialmente por entrever em suas perspectivas os princípios de igualdade entre os homens. Antagonicamente, a pedagogia da existência se projetaria no realçamento das diferenças entre indivíduos, no indeferimento de direitos igualitários fundamentais, entre estes, a de uma educação de qualidade. Deste modo, “[...] as diferenças individuais

acabariam servindo de justificativa também para as diferenças socialmente determinadas” (STRECK, 2005, p. 93).

Procurando concluir suas elucubrações, Danilo Romeu Streck completa seu raciocínio asseverando que “a pedagogia histórico-crítica tenta ir além das teorias não-críticas, que não reconhecem as contradições da sociedade, bem como das teorias crítico-reprodutivistas, que reificam a estrutura social e não dão espaço para mudanças [...]” (STRECK, 2005, p. 96-97). Danilo Streck vai afiançar também que o que Saviani está propondo não se trata de um simples retorno à essência, como inicialmente apontava-se, mas sim sua emergente superação, pois a exemplo do proposto por Bogdan Suchodolski, “[...] a essência [...] é captada no próprio processo histórico. A educação não está nem acima nem sob este processo, mas dentro dele, com suas limitações e possibilidades” (STRECK, 2005, p. 93). Deste modo, Dermeval Saviani contribui para a reintrodução, no terreno da discussão pedagógica, para algumas questões de maior penetração como as relações entre educação e política, e, conhecimento e cidadania. Mas, ainda que “a argumentação de Saviani em relação ao papel da escola [seja] convincente [...]” (STRECK, 2005, p. 104), Danilo Streck discorda das elaborações do teórico frente ao que este denomina de educação popular ou pedagogia nova popular, ponto nevrálgico que ao olhar do professor Streck requer exames de maior acuro, concernente à “[...] relação entre o saber popular e o saber erudito ou a ciência ensinada na escola [pois ao afirmar] ser o saber popular a matriz de onde o saber elaborado emerge, Saviani manifesta uma visão negativa da consciência popular, imersa no senso comum [...]” (STRECK, 2005, p. 104). Infelizmente não poderemos nos deter mais longamente dentro desta discussão, mas evidentemente há muitos argumentos aqui a serem mais bem ventilados em um futuro próximo.

No que tange à relação entre nossos referenciais para com o campo empírico: vamos dedicar nossa atenção a duas produções de Manoel Bomfim, primeiramente um discurso e posteriormente um livro, ambos de caráter multitemático; o segundo, todavia, promotor do diálogo entre ciências que mais tarde seriam distinguidas como antropologia, sociologia e história, ainda que política e educação também estejam contempladas, sobretudo, mais tangíveis no discurso. Um exame prévio destes materiais nos permitiu assegurar a existência, por exemplo, de sutis orientações ideológicas pró-republicanas, de alusões a procedimentos em prol da construção da identidade nacional, intrinsecamente pró-defesa da unidade nacional. Portanto, mais detidamente, não seria incomum encontrar nestes o intento de promulgação de uma nacionalização tencionada, ao mesmo tempo, a validar um regime político específico, ainda que submerso em críticas.

Enfim, e justificando nosso posicionamento, é indispensável fazer menção à influência presente dos pressupostos teórico-políticos com os quais estamos trabalhando, que de sobremaneira nos auxiliam a pensar e analisar a história da educação brasileira na relação com seus intelectuais e o posicionamento ideológico destes, manifestos em larga produção escrita, configurando-se de tal modo em documentos históricos de amplo reconhecimento tanto nacional quanto internacional. Destarte, não faremos aqui uma importação de categorias, oriundas de situações distintas, à revelia do local que estamos a analisar mais detidamente, no caso o Brasil e o Distrito Federal durante o período conhecido como República Velha ou Primeira República (1889-1930), ainda que assumamos nossa inspiração pela teoria marxiana como linha de pensamento filosófica, analítica social e política que nos move para ação, exatamente pela aptidão que a mesma nos proporciona para averiguarmos as raízes dos problemas da sociedade, envolvendo não apenas as transformações políticas, econômicas e sociais, como também aquelas vinculadas à educação, à cidadania e à emancipação humana.

2 TRAJETÓRIA SOCIAL DE MANOEL BOMFIM

Manoel Bomfim viveu sessenta e três anos, foi filho, irmão, marido, pai e avô. Fora da família, era tido como um grande amigo, um bom médico e um excelente escritor. Labutou como redator jornalístico, revisor gráfico, cronista e correspondente de boletins estrangeiros. Trabalhou como professor particular, professor da Escola Normal do Rio de Janeiro e diretor da mesma instituição também. De subdiretor do Pedagogium ascendeu rapidamente a diretor do estabelecimento, cargo que exerceu por 15 anos intercalados. Laborou como Diretor Interino de Instrução Pública e avaliador do Conselho Superior de Instrução Pública do Distrito Federal, por curto período, mas deixou sua marca. Escreveu livros e editou periódicos de educação e ensino. Foi o cérebro por trás de uma das mais longevas revistas infantis já publicadas no Brasil (*O Tico-Tico*). Paraninfo, orador e palestrante intenso, não é surpresa ele ter se tornado um loquaz deputado federal e um proeminente relator de comissão pró-reformas do ensino nacional. Atuou como membro da Liga Brasileira dos Aliados e membro da Sociedade Brasileira de Homens de Letras. Atestam ter sido um intelectual brilhante, um educador apaixonado, um sociólogo pioneiro e um interprete radical da nossa história. Este é o protagonista de nossa dissertação.

2.1 Antecedentes imperiais: no limiar na República

Manoel José do Bomfim nasceu em 8 de agosto de 1868, em Aracaju, Sergipe. Filho de Paulino José – um vaqueiro natural do povoado de Bom Fim do Carira – e Maria Joaquina – filha de portugueses radicados em Laranjeiras, o sergipano foi o sexto dos treze filhos que o casal teve ao longo da vida¹; no entanto, foi o primeiro filho varão e, conforme a tradição paternalista local, já na sua adolescência seria incumbido de aprendizagens com intuito futuro de alocá-lo na chefia dos negócios familiares.

Inicialmente a família foi proprietária de uma loja (Casa Bomfim & Cia), uma espécie de miscelânea, que procurava vender de tudo um pouco, desde louças até materiais de construção. Graças a um dispositivo municipal que pretendia aumentar a população e desenvolver novos empreendidos em Aracaju, os pais de Manoel José logo se tornaram donos de nada menos que duas dezenas de imóveis, os quais eram alugados aos respectivos migrantes que chegavam à cidade. Com o tempo, os Bomfim investiram recursos financeiros na pesca de água doce e salgada, como também numa salina próxima a Aracaju. Além disso,

¹ Excluídos do cálculo os natimortos e os bebês que não alcançaram seis meses de vida.

criaram gado. Um ano antes de Manoel nascer, Paulino José adquiriu o sonho se sua vida, um pequeno engenho, que anos depois teria terras vizinhas arrendadas e outras agregadas. Localizado em município contíguo a Aracaju, o nominado Engenho Bomfim foi a morada e local de trabalho de Manoel José entre os anos de 1880 e 1884. Cogita-se que, nesse interim, o sergipano tenha tido seu contato mais próximo com a realidade envolta da escravidão. Nos idos de 1884, o jovem Manoel revelou ao pai que pretendia retornar a capital e lá fazer os preparatórios para estudar medicina, queria ser médico. O intento se consumou nos primeiros meses de 1885, quando ansioso Manoel José finalmente deixou o engenho e regressou a Aracaju. Conforme nos revela Ronaldo Conde Aguiar:

Por ironia da vida, Manoel José seria, na época, beneficiado pela ação regressista das elites dominantes, as mesmas que, no futuro, ele apontaria como responsáveis pelo atraso político e social brasileiro. Caso as reformas propostas e iniciadas por Inglês de Souza tivessem prevalecido, Manoel José seria obrigado a cursar regularmente o secundário – e não teria concluído os preparatórios a tempo de matricular-se, no início de 1886, na Faculdade de Medicina da Bahia (AGUIAR, 2000, p. 116).

Façamos um parêntese e vejamos quem foi e o que fez Herculano Marcos Inglês de Sousa. Este, como vários homens de seu tempo, exerceu uma série de atividades ao longo da vida, foi professor, advogado, jornalista, escritor e político. Neste momento, atendo-nos à última cercania, é imperativo dizer que Inglês de Sousa começou sua carreira militando pelo Partido Liberal, ainda no período do Brasil Imperial. Após ser eleito em 1878 para o cargo de deputado provincial (o equivalente a deputado estadual em dias atuais), por São Paulo, foi nomeado em 1881, para Presidente da Província do Sergipe (o equivalente a governador do Estado).

No exercício da Presidência Provincial, Inglês de Sousa deparou-se com dezenas de dificuldades que o retardaram em fazer cumprir as leis aprovadas pela Corte. Entre suas ações, a de maior eco foi, sem dúvida, a reforma da instrução pública de 1881, que procurou transformar tanto a escola quanto o método de formar professores. Repartindo o ensino em particular e público, ficava o segundo subdividido ainda em primário, secundário e normal. Conforme Omar Schneider, a intenção do futuro imortal da ABL era fazer “[...] circular um modelo pedagógico que ele [denominava] de *Pedagogia Moderna* [...]” (SCHNEIDER, 2008, p. 69, grifo do autor). No caso, “[...] uma forma de socializar o conhecimento que se [colocava] como alternativa, no Brasil, a outros padrões pedagógicos que vinham animando o ensino durante o Primeiro e Segundo Império [...]” (SCHNEIDER, 2008, p. 69).

Inglês de Sousa buscava aplicar a Reforma Leôncio de Carvalho, segundo as disposições do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, orientado à reforma dos ensinos primário e secundário do município da Corte, no caso, da cidade do Rio de Janeiro. A apreciação do Decreto de 1879 ficou a cargo da Comissão de Instrução Pública, composta na época por Rui Barbosa, Thomaz do Bonfim Spinolla e Ulisses Viana. O resultado analítico do Decreto proposto transformou-se posteriormente nos Pareceres e Projeto redigidos por Rui Barbosa, que vieram a público em 1882 (Reforma do Ensino Secundário e Superior) e 1883 (Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública), subsequentemente, produtos da reflexão do relator da comissão que se esforçou em montar e apresentar o panorama da educação brasileiro na relação com o de outras nações. Mas voltando às propostas de Leôncio de Carvalho, apoiado em Lourdes Margareth Calvi, Schneider nos explica que:

[...] já em seu programa, estava indicada a necessidade da liberdade de ensino, da obrigatoriedade da instrução primária, das caixas escolares, dos museus escolares e bibliotecas, da construção de escolas, da co-educação dos sexos, das escolas primárias ambulantes, da alfabetização de adultos, da formação de professores e das conferências pedagógicas. Leôncio de Carvalho também postulava a liberdade de ensino como forma de incentivar a multiplicação dos estabelecimentos de ensino [...] (SCHNEIDER, 2008, p. 70).

Portanto, uma legítima afronta às tradições seculares da elite sergipana que, se vendo prejudicada, buscou apoio nos membros do Partido Conservador que não tardaram em contestar tanto a reforma de Inglês de Sousa quanto o Regulamento Geral da Instrução Pública da Província de Sergipe (RGIPPS) formulado pelo mesmo. Provavelmente, o mais combativo de todos tenha sido o sacerdote católico monsenhor Olímpio de Souza Campos, que via na supressão da instrução religiosa escolar a própria queda do Império brasileiro, haja visto que, naqueles dias, Estado e Igreja estavam de mãos dadas. Além do alegado gravíssimo prejuízo da retirada do ensino religioso do currículo escolar e da ojeriza em conceber uma escola mista, os conservadores se contrapunham também à obrigatoriedade do curso completo do ensino secundário seriado, justamente porque extinguiu os exames preparatórios, “[...] ponte de acesso dos filhos das oligarquias aos cursos superiores [...]” (AGUIAR, 2000, p. 97).

Com o fim de reverter a reforma implantada, Olímpio Campos reuniu forças e aliados, inclusive do Partido Liberal, e contra-atacou a gestão de Inglês de Sousa, que em março de 1882 deixou o cargo para ser Presidente da Província do Espírito Santo. O vice-presidente da Província do Sergipe, José Joaquim Ribeiro, substituindo Inglês de Sousa, revogou ainda no primeiro semestre de 1882 todas as disposições do RGIPPS, desfazendo assim a reforma do

ano anterior. A Instrução Religiosa voltava a ser uma disciplina obrigatória no currículo das escolas sergipanas e todos os atalhos ao ensino superior estavam recuperados.

Inglês de Sousa considerava o mutualismo ultrapassado, pois em coisa alguma se apoiava na Pedagogia Moderna que pretendia aplicar. Modificar a estrutura de ensino ofertada era pouco, muito pouco, para ele era necessário impingir transformações profundas também nos métodos de transmissão de saberes, tanto da instrução primária quanto dos futuros normalistas. Pois se o ensino prescrito na lei da Instrução Pública de 1827 previa que ele “[...] fosse ministrada pelo método Lancaster e que desse ensino fizesse parte a moral cristã e a doutrina da religião católica, [...] cinquenta anos depois, em busca da constituição de um país moderno, essa obrigação já não fazia sentido [...]” (SCHNEIDER, 2008, p. 80).

Por esse e outros motivos o RGIPPS de Inglês de Sousa tolhia a continuidade da instrução em escolas primárias que faziam uso do ensino mútuo apoiada no método lancasteriano. O método mútuo, ou monitorial, conforme propagado pelo Quaker inglês Joseph Lancaster, em muito influenciado pelo trabalho do pastor anglicano André Bell, que se amparava numa metodologia de ensino oral, onde a constante repetição e, por conseguinte, memorização dos conteúdos disciplinares tencionava impedir o ócio e a preguiça dos alunos. Voltada para o controle social, embora a sistemática fosse simples e consideravelmente rápida, requeria da parte dos estudantes um enorme rigor. Desenvolvida para atender turmas volumosas, dispostas em salas amplas, por vezes com cem alunos ou mais, um mestre, com auxílio de monitores, geralmente colegiais mais adiantados, tinha de ensinar de tudo a todos². E foi por conta destes pretextos que Inglês de Sousa recomendou outra metodologia de ensino, pelo menos em matéria de alfabetização: era o Método João de Deus. Deste modo, tentava-se introduzir no Sergipe a Cartilha Maternal criado pelo poeta português João de Deus, que além de fazer frente ao analfabetismo, favorecia a reprodução do conhecimento por meio de Lições de Coisas, levando os alunos conseqüentemente ao Método Intuitivo, que se impunha às práticas de memorização em voga naqueles dias. Porém:

[...] O que Inglês de Sousa [buscou colocar] em circulação [foi] uma pedagogia laicizada, que [buscava] se projetar por intermédio dos conhecimentos científicos e que [possuía] o positivismo como base. Advogando a secularização da sociedade, [pois] na escola não [havia] espaço para se ensinar conhecimentos sobre religião,

² Maria Helena Camara Bastos em *O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854)* (capítulo 2 do livro *Histórias e memórias da Educação no Brasil*, volume II: século XIX) remonta os primórdios do ensino monitorial, suas similitudes com o ensino simultâneo e a hibridização de ambos, que resultou no denominado método misto. Revisitando os meios de aplicação do método monitorial, a pesquisadora concluiu que não houve no Brasil a implantação do ensino mútuo conforme prescrito por Lancaster e Bell. Teria havido no limite algumas aproximações e tentativas de aplicação, afora discussões de ordem política sobre os prós e contras do método.

saberes considerados abstratos e que não [preparavam] para o mundo moderno, competitivo e racional que demandava competências não previstas por um modelo pedagógico em que o fim último [era] a preparação do homem para o seu religamento com Deus. Por essa razão, o modelo escolar [proposto estava] pautado na realidade concreta. Realizado por intermédio das *lições de coisas*, [um] ensino intuitivo, em que os sentidos [eram] a via de acesso para se descobrir e compreender a natureza. Desse modo, o ensino [era] percebido como uma atividade racional e organizada que [permitia] depois da experiência as generalizações e abstrações [...] (SCHNEIDER, 2008, p. 80, grifo do autor).

Analisando a gestão de Inglês de Sousa como Presidente da Província do Sergipe, Omar Schneider percebeu a fragante disputa de dois modelos de ensino: um ancorado em tradições seculares, verticalmente arraigado na cultura de privilégios; e outro inclinado ao ideal de modernização do Brasil, que somente se realizaria com a implantação imediata e irrestrita da Pedagogia Moderna. Para compreender o que Inglês de Sousa entendia por Pedagogia Moderna, Schneider recorreu a Mariano Narodowski, e assim a definiu da seguinte forma:

[...] A *Pedagogia Moderna* possuía como característica, no século XIX, ser referendada em certa leitura nas obras de Froebel, que defendia a escola como o lugar em que deveriam ser ensinados os saberes reconhecidos como científicos valendo-se de um processo simultâneo de ensino em que a aprendizagem fosse realizada tomando-se por base a passagem do concreto para o abstrato. Desse modo, em uma reforma que tinha como objetivo a implantação da Pedagogia Moderna a matéria Instrução Religiosa fazia pouco sentido em permanecer como um saber a ser transmitido na escola (SCHNEIDER, 2008, p. 73, grifo do autor).

As mudanças que Inglês de Sousa buscava realizar no terreno da educação só seriam alcançadas em parte anos depois, já no período republicano. Geraldo Inácio Filho e Maria Aparecida da Silva, ao escreverem sobre as reformas educacionais durante o período da República Velha, procederam um resgate sobre o âmbito específico da educação no período imperial e chegaram à conclusão de que nem “[...] as reformas Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1878) [...] mudaram [...] o panorama deixado pelas reformas pombalinas da segunda metade do século XVIII [...]” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 218), coube à “[...] nascente República [herdar] as escolas isoladas e o descaso com a instrução pública [...]” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 218).

Voltando ao nosso protagonista, Manoel José ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia em 1886, que funcionava desde 1832 no antigo Colégio dos Jesuítas. Hospedado próximo, na pensão Santa Teresinha, conheceu ali outro morador que sem demoras se tornou seu grande amigo para toda a vida, o carioca Alcindo Guanabara. Este exerceu enorme influência boêmia e ideológica sobre o sergipano; exemplificando, foi mediante recomendação deste que Manoel lerá pela primeira vez, entre outros livros, *História do Brasil*, do frei Vicente do Salvador. Não por menos, o amigo convenceu-o a trocar a

Faculdade de Medicina da Bahia pela do Rio de Janeiro. Somando dezoito anos, Manoel José voltou para Aracaju em meados de 1887, para então comunicar pessoalmente o pai de suas pretensões futuras.

Manoel aportou no Rio de Janeiro entre os meses de abril e maio de 1888. Foi recebido na ocasião por Alcindo Guanabara e um amigo, este chamado Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac. Matriculado na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que na época funcionava junto à Santa Casa da Misericórdia, o sergipano não tardou a retomar seus estudos. Todavia, “[...] levado por Bilac, Manoel José passou a frequentar a redação da *Cidade do Rio*, de José do Patrocínio [...]” (AGUIAR, 2000, p. 128, grifo do autor), cuja “[...] combatividade e destemor despertavam-lhe sincera e profunda admiração [...]” (AGUIAR, 2000, p. 129). Em paralelo e também em passo acelerado, desenvolveu laços de amizade com o pessoal do jornal, que naquele tempo era costumeiramente atraído pela noite carioca.

Em 13 de maio de 1888 foi abolida a escravidão no Brasil, resultado da promulgação da Lei Áurea, assinada pela Dona Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Rafaela de Bragança, mais popularmente conhecida por Princesa Isabel, naquela ocasião, exercendo sua terceira regência do Império brasileiro. Festejos e celebrações tomaram conta da cidade do Rio de Janeiro por dias, pois, para uma grande parcela da população, efetivava-se o rompimento com um passado histórico de abusos e opressões, projeto benquisto por centenas de indivíduos envolvidos com a luta abolicionista. Para alguns sujeitos desse processo, a Lei Áurea era simplesmente o epílogo de um longo compêndio sobre a conquista de direitos civis em terras brasileiras, ainda que antecedido pela Lei do Ventre Livre (28/09/1871) e pela Lei dos Sexagenários (28/09/1885). Mas, na realidade, hoje se sabe, havia muito mais por trás do ato.

A pesquisadora Cláudia Andrade dos Santos, ao jogar luz e novas questões sobre o tema tencionou que “[...] em torno da abolição, haviam se reunido republicanos e monarquistas, radicais e moderados, liberais e conservadores, imigrantistas, trabalhadores manuais, comerciantes e profissionais liberais [...]” (SANTOS, 2000, p. 54), vindo a concernir sobre o fato histórico uma pluralidade de sentidos e explicações complexas, fazendo com que “[...] o ‘abolicionismo’ [abarcasse] diferentes ideias sobre os escravos e a população livre brasileira [...]” (SANTOS, 2000, p. 56). Individualizando a abolição da escravatura no Brasil de outros processos internacionais, como a Revolução Haitiana (1791-1804) e a Guerra de Secessão dos Estados Unidos (1861-1865), a pesquisadora assinalou que a Lei Áurea “[...] não acarretou [imediatamente] uma melhoria significativa das condições de vida dos escravos [, pois] não resolveu os problemas criados pela sociedade escravista [...]” (SANTOS,

2000, p. 56), entre tantos “[...] a ausência de programas para a inserção do liberto na sociedade pós-abolição [...]” (SANTOS, 2000, p. 63). Conforme a autora, sua pesquisa vem revelando:

[...] uma série de ‘atores desconhecidos’, comprometidos com a abolição e com as reformas sociais no pós-abolição. A identificação desses ‘desconhecidos’ permitirá, sem dúvida, ampliar a ‘rede’ abolicionista carioca, até o momento limitada aos seus líderes mais famosos. Essa rede abolicionista abriga diversas tendências, das mais ‘radicais’ às mais ‘conformistas’ e não se limita a uma ação discursiva. Inclusive, os próprios abolicionistas fazem distinções no seio do movimento. A expressão ‘abolicionista popular’ é encontrada, por exemplo, no jornal *Lincoln* [Rio de Janeiro, Typographia Central, 1º jan. 1883], periódico do Club Gutemberg. Essa expressão designa, entre outros, o republicano João Clapp, companheiro do monarquista André Rebouças, que fundou, em 1881, o Club dos Libertos de Niterói e dirigiu escolas para a educação dos libertos. No ano de 1883, a Escola Noturna e Gratuita do Club dos Libertos de Niterói contava com 97 alunos matriculados, entre escravos, libertos e livres. João Clapp era também ligado a José do Patrocínio e a um dos fundadores da Sociedade Central de Imigração [...] (SANTOS, 2000, p. 65, grifo da autora).

Cláudia Andrade dos Santos conseguiu identificar nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói perto de uma dezena de estabelecimentos, entre clubes e associações, que em alguma medida lutaram “[...] não somente para [pôr] fim a escravidão mas para promover a educação de escravos e ex-escravos [...]” (SANTOS, 2000, p. 65); ainda que tais coletivos representassem interesses distintos, estavam conectadas em prol de um intento comum. E tudo isto a pesquisadora descobriu investigando elementos tentando determinar a acuidade com que o tema da reforma agrária surgia nos debates políticos no biênio 1888-1889. Finalizou seu trabalho, na época, concluindo que passados 110 anos da Proclamação da República, ainda estava-se por fazer a chamada “[...] democracia rural [...]” (SANTOS, 2000, p. 67).

E foi nesse interim que, intermediado por Alcindo Guanabara, Manoel José passou a escrever crônicas semanais sobre política e cultura para o jornal republicano *Correio do Povo*. Contendas literárias e políticas eram bastante comuns neste meio, uma destas envolveu Pardal Mallet, Olavo Bilac, Luís Murat, Raul Pompéia e José do Patrocínio, este último, um isabelista³ assaz. Os demais, contrários à postura do colega de redação, resolveram criar prontamente um semanário, ao qual nomearam de *A Rua*, “[...] cujo ideário devia pautar-se pelo ardoroso republicanismo e [...] pela visceral, intransigente, obstinada e rigorosa oposição ao *isabelismo* de José do Patrocínio [...]” (AGUIAR, 2000, p. 133, grifo do autor). Manoel José logo se tornaria colaborador do referido semanário. Segundo Ronaldo Conde Aguiar,

³ Em linhas gerais, o isabelismo pode ser descrito como um culto à Princesa Isabel e sua imagem como redentora da abolição da escravatura no Brasil. Segundo essa percepção, a herdeira do trono português teria sido movida pela própria benevolência particular, vindo a instituir o abolicionismo e, conseqüentemente, o fim da escravidão.

“[...] foi por essa época que Manoel José, atendendo a uma sugestão de Guimarães Passos, resolveu adotar o nome fantasia de Manoel Bomfim [...]” (AGUIAR, 2000, p. 133), isto porque, em outras palavras, Manoel José do Bomfim não soava bem nem para médico nem para jornalista, parecia mais alcunha de monarquista. E a monarquia estava com os seus dias contados.

2.2 Um período para chamar de Provisório

A história oficial diz que em 15 de novembro de 1889, Dom Pedro II recebeu o ultimato que o destituiria da governança do Brasil. Seu império tornava-se uma república pela mão de militares descontentes, sobretudo com a incompetência administrativa do país. O que figurou em linhas menores por muito tempo foi que, de fato, liberais, positivistas e militares pleiteavam o poder máximo da nação, ainda que divergissem entre si quanto ao formato e funcionamento de uma república. O marechal Deodoro da Fonseca foi alçado a chefe do Governo Provisório, oficiais da marinha e do exército foram eleitos para o Congresso Constituinte. E procurando minimizar os receios implícitos ao novo regime nos países e bancos da Europa, uma nova Constituição começou a ser formulada. Inspirada na composição estadunidense, portanto, num modelo de república federativa e liberal, em fevereiro de 1891 foi promulgada a nossa segunda Constituição Federal. Porém, dessemelhante ao molde norte-americano, onde cada estado era soberano sobre si, aos nossos estados reconhecia-se uma autonomia federativa, ou seja, uma autonomia outorgada.

Ao Governo Federal, também conhecido por União, ficaram asseguradas algumas responsabilidades como, por exemplo, o de criar bancos com fins de emissão de moeda corrente, como também o de organizar as forças armadas nacionais. Em contrapartida, sob sua sombra, residiriam os impostos arrecadados com a importação de produtos. Aos estados (ex-províncias) caberiam instâncias e imputações distintas e locais, tal como a contração de empréstimos no estrangeiro, a organização das forças públicas estaduais e constituição e manutenção de sistemas de justiça próprios. Nas palavras de Boris Fausto:

A Constituição inaugurou o sistema presidencialista de governo. O Poder Executivo, que antes coubera ao Imperador, seria exercido por um presidente da República, eleito por um período de quatro anos. Como no Império, o Legislativo foi dividido em Câmara de Deputados e Senado, mas os senadores deixaram de ser vitalícios. Os deputados seriam eleitos em cada Estado, em número proporcional ao de seus habitantes, por um período de três anos. A eleição dos senadores se dava para um período de nove anos, em número fixo: três senadores representando cada Estado e três representando o Distrito Federal, isto é, a capital da República (FAUSTO, 2001, p. 141).

A Proclamação da República em 1889 “[...] aproximou o Brasil dos Estados Unidos. A mudança de regime se deu quando estava em curso, em Washington, a I Conferência Internacional Americana, convocada por iniciativa [...]” (FAUSTO, 2001, p. 142) da nação nortista. Boris Fausto, em *História Concisa do Brasil* destacou que a entrada e a permanência – de 1902 a 1912 – do barão do Rio Branco no Ministério das Relações Exteriores “[...] não representou um alinhamento automático com os Estados Unidos, mas uma forte aproximação, com o objetivo de alcançar para o Brasil a posição de primeira potência sul-americana” (FAUSTO, 2001, p. 142). Mas nem tudo foram alianças, o Estado brasileiro e a Igreja Católica finalmente foram apartados, o Brasil deixava assim de ter uma religião oficial em seu território. Funções seculares exercidas pela segunda passaram a ser cumpridas pelo primeiro, ainda que, às vezes, terceirizadas às administrações municipais. Sem embargo:

O primeiro ano da República foi marcado por uma febre de negócios e de especulação financeira, como consequência de fortes emissões e facilidade de crédito. De fato, o meio circulante era incompatível com as novas realidades do trabalho assalariado e do ingresso em massa de imigrantes [...] No início de 1891 veio à crise, com a derrubada do preço das ações, a falência de estabelecimentos bancários e empresas [...] (FAUSTO, 2001, p. 143).

E foi em meio à crise que Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto foram eleitos, subsequentemente a Presidente e Vice-Presidente da República pelo Congresso Nacional. No entanto, o que se transcorreu depois colocou em risco a pátria recém-proclamada. Manifestando intenções que emulavam o antigo Poder Moderador, o Presidente eleito bateu de frente com o Congresso, vindo posteriormente a fechá-lo. A reação de florianistas, de militares vinculados à Marinha e também da sociedade civil pressionou o Presidente de tal forma que, ainda mais agastado com a crise do Encilhamento, acabou renunciando à chefia do Estado em 23 de novembro de 1891. Assim, Floriano Peixoto ascendia ao cargo maior da nação.

Todavia, a primeira reforma educacional do período republicano se dera ainda no governo provisório de Deodoro da Fonseca. Pelo Decreto nº 346, de 19 de março de 1890, ele criava a Secretaria de Estado da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, cujo primeiro titular foi Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Como primeiro ministro da pasta, este empreendeu pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, a Reforma da Instrução Pública Primária e Secundária do Distrito Federal, que foi modelar em termos curriculares para as demais sessões estaduais. Não obstante, meses antes, pelo decreto nº 667, de 16 de agosto de 1890, “[...] Benjamin Constant formalizou a criação do *Pedagogium* que deveria ser um centro propulsor de *reformas educacionais* as quais poderiam servir de modelo para a

Federação como um todo [...]” (CURY, 2010, p. 352-353, grifo do autor). Sediado no coração do Distrito Federal, o “[...] estabelecimento de ensino seria um instrumento de estreitamento de relações dentro da Federação e com os países estrangeiros, a fim de permutarem documentos e promover melhoramentos e invenções no âmbito da educação [...]” (CURY, 2010, p. 353). Para coordenar essa iniciativa foi nomeado diretor do instituto o Dr. Joaquim José Menezes Vieira.

Para Menezes Vieira, a criação do *Pedagogium* foi expressão da modernidade educacional brasileira, atendendo à necessidade pública *em uma sociedade revolucionada*, seguindo as iniciativas dos países mais adiantados. No Editorial da Revista Pedagógica, número 6 de 15 de março de 1891, Menezes Vieira responde a pergunta *para que serve o Pedagogium?* Para ele, *serve para informar a administração pública e o pessoal docente a respeito do que se tem feito e do que se faz no Brasil e no estrangeiro, em matéria de instrução primária e secundária; para desenvolver e fortificar os conhecimentos que o professor primário deve possuir a fim de exercer a delicada função de educador do povo; para agregar os professores, estreitando-lhes as relações fraternais e combatendo todas as causas que possam concorrer para destruir o espírito de classe, a solidariedade profissional.* Em outros escritos editoriais, reafirma que o *Pedagogium* é *a oficina em que fraternalmente nós os humildes, os obscuros professores nos preparamos para exercer a nobre, a mais elevada missão de fatores do porvir* (BASTOS, 2000, p. 96, grifo da autora).

Percebe-se, deste modo, que as aspirações por trás do *Pedagogium*⁴ cogitavam alçá-lo a um caráter que ultrapassava os demais museus pedagógicos já existentes no Brasil, pois era pensado também como uma academia de educadores, além de ser um centro de propaganda da educação brasileira.

Enfim, na esfera individual, em julho de 1890, Manoel Bomfim defendeu sua tese, **Das Nefrites**⁵. Destarte, o sergipano, agora médico, somava a sua assinatura o termo Doutor. E mais uma vez, por influência de Alcindo Guanabara, Manoel Bomfim inseria-se profissionalmente: tornou-se médico da secretaria de polícia e não muito tempo depois médico-cirurgião da brigada policial, contudo, a promoção resultava de seu empenho. Doutor Bomfim permaneceu “[...] dois anos nas fileiras da Brigada [...]” (AGUIAR, 2000, p. 152).

Em março de 1891, Manoel Bomfim participou de uma expedição militar que percorreu o baixo rio Doce, no intento de averiguar in loco a condição dos índios botocudos,

⁴ A historiadora da educação Maria Helena Camara Bastos, em *A educação como espetáculo* (capítulo 8 do livro *Histórias e memórias da Educação no Brasil*, volume II: século XIX) disserta com sobriedade sobre as funções, objetivos e alcances que o referido estabelecimento de ensino possuía; portanto, aos interessados no assunto recomendamos sua leitura.

⁵ A tese referida equivale, atualmente, a um trabalho de conclusão de graduação. Com cinquenta e uma páginas, **Das Nefrites** divide-se basicamente em duas partes: na primeira, Manoel Bomfim faz um estudo anatomo-psíquico-patológico das nefrites; na segunda, faz um estudo clínico das nefrites. O sergipano insere ao final da sua articulação, as proposições de cada cadeira do curso, seguida de alguns aforismos. Para leigos em medicina como nós, importa dizer que a tese versa sobre doenças renais.

que na época vagavam pelas matas cariocas devido à desativação dos aldeamentos. O contato com indígenas provocou reações prolixas em Bomfim, que passou a vê-los e pensá-los como exemplo da mais física e verdadeira resistência aos conquistadores estrangeiros. Sua admiração pelos autóctones seria criticada mais tarde por Gilberto Freyre que chegou a considerá-lo um “[...] indianófilo até a raiz dos cabelos [...]” (FREYRE, 2003, p. 96). Conforme nos explica Aguiar, “[...] o certo [...] é que Bomfim, a partir da excursão ao rio Doce, passou a estudar minuciosamente a história dos índios brasileiros, formulando ideias inovativas acerca da sua participação na formação histórica do Brasil [...]” (AGUIAR, 2000, p. 159). Em agosto, terminada a empreitada, então com 23 anos, o médico casou-se com a jovem dama de apenas 17 primaveras que conhecera no ano anterior, Natividade Aurora de Oliveira. Nascida no Reino de Portugal, em 23 de fevereiro de 1874, a moça era filha de José de Oliveira e Maria Augusta de Oliveira.

É preciso trazer à tona que a proclamação da República não favoreceu em nada os indígenas desta parte do planeta, pois “[...] de acordo com os princípios republicanos e federalistas, cada estado (ex-província) teria agora que dar conta sozinho da questão, e da maneira como bem quisesse e entendesse [...]” (AGUIAR, 2000, p. 154), isto redundou que, a maioria dos “[...] estados optaram pelo fechamento dos aldeamentos e a expulsão imediata dos indígenas para as florestas mais próximas – ou, de preferência, para as florestas mais longínquas [...]” (AGUIAR, 2000, p. 154). É preciso ter que em conta que “[...] segundo os padrões ideológicos da época, o índio (como o negro) era tido e havido como gente (ou bicho) de quinta categoria, não merecendo, por isso, qualquer tipo de atenção dos poderes públicos” (AGUIAR, 2000, p. 154).

A desativação dos aldeamentos indígenas representou, portanto, o derradeiro capítulo de uma longa e praticamente inerte política indigenista no Brasil. Depois de anos vivendo aldeados, um número indefinido de tribos e de índios foram obrigados pelo Estado brasileiro a voltar para as matas. Com a habilidade natural de sobrevivência atenuada, por vezes perdidos, não raramente adoentados e esfomeados, os índios acabaram muitas vezes buscando “[...] amparo e proteção justamente nas fazendas, onde eram invariavelmente transformados em escravos ou tangidos de volta às selvas, quando não eram brutalizados ou sumariamente assassinados [...]” (AGUIAR, 2000, p. 154).

Volvendo ao âmbito da educação, na mesma época, Benjamin Constant criou o Conselho de Instrução Superior, vindo a aprovar logo em seguida o Regulamento das Instituições de Ensino Superior, estas enquanto condicionadas do Ministério da Instrução Pública e ao Decreto nº 12.326, de 2 de janeiro de 1891. O referido Ministério não teve vida

longa (existiu por cerca de 18 meses), pois foi rapidamente transformado em Diretoria-Geral da Instrução Pública, órgão submisso ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores.

A República, já sob a Constituição de 1891, determinou, no art. 34, xxx, que seria competência privativa do Congresso Nacional a criação de escolas de ensino superior na Capital da União e, embora de modo não privativo, de instituições de ensino superior nos Estados. Como pelo art. 65 era facultado às unidades federadas ‘[...] todo e qualquer poder, ou direito que lhes não for negado por cláusula expressa ou implicitamente contida nas cláusulas expressas da Constituição’, segue-se a possibilidade de os Estados poderem criar instituições próprias de ensino superior (CURY, 2010, p. 353-354).

Carlos Roberto Jamil Cury alude que esses e outros dispositivos conferiram à União um caráter paradigmático quanto à responsabilização por um ensino oficial, circunstância a qual incorrera posteriormente em movimentos “[...] de oficialização do ensino público estadual e do ensino particular livre” (CURY, 2010, p. 354). Pelo menos até a aprovação do Decreto nº 1.159, de 03 de dezembro de 1892, assinado por Floriano Peixoto, então na chefia do Estado brasileiro, e Fernando Lobo, ministro da Justiça e Negócios Interiores. Com o Decreto referido foi criado “[...] um código que [visava manter] o ensino oficial superior da União como parâmetro de qualquer instituição congênere” (CURY, 2010, p. 354).

Os condicionantes estabelecidos pelo decreto são claros: o ensino oficial é o parâmetro. O estado assume a educação superior como sua função. A equiparação é possível, desde que respeitadas os condicionantes sob a égide da permissão e da concessão. Mais do que isso, o Estado é o sujeito maior da educação superior. Ele é um sujeito docente (CURY, 2010, p. 355).

Amparado na Constituição de 1891, o Decreto nº 1.159 concedia autonomia a cada unidade da federação para que essas legislassem sobre suas questões educacionais particulares, desde que essas seguissem à risca o Código e seus 317 artigos, procurando conferir unidade ao ensino propagado no país. Portanto, a educação primária não era matéria de competência da União, somente o ensino superior e secundário, tal como o era durante o período imperial. Todavia, ficava regado o direito aos Estados de prover os seus próprios aparelhos de ensino primário, profissionalizante e de formação de professores, caracterizando deste modo um sistema de educação descentralizado.

Surama Conde Sá Pinto, no livro *Só para iniciados... o jogo político na antiga capital federal*, revela sua tese sobre o funcionamento da política carioca no tempo da República Velha demonstrando como e quanto o campo político da cidade sofreu com a sobreposição de esferas, da federal à municipal. Segundo a autora, o Rio de Janeiro, “[...] por sediar a capital do país e não gozar de autonomia administrativa, [levou] os políticos cariocas [a serem]

absorvidos pelo debate político nacional e, conseqüentemente, a cidade teria encontrado sérias dificuldades para se organizar enquanto sujeito político [...]” (PINTO, 2011, p. 21), portanto, uma das conseqüências diretas da “[...] falta de autonomia [política, foi a sua transmutação em] elemento dissolvente na criação de uma identidade própria, [levando] a política carioca [a servir] apenas como um cenário ao grande teatro da política nacional [...]” (PINTO, 2011, p. 16). Confundia-se e ainda se confunde assim a história política carioca e a história política nacional.

A legislação a respeito da organização e das atribuições de Poderes na cidade do Rio sofreu modificações ao longo da Primeira República. Leis e decretos legislativos em 1898, 1902, 1904 e 1917 modificaram a Lei nº 85, de 20 de setembro de 1892, que deu origem ao Distrito Federal. Alguns princípios, no entanto, apresentaram longa vigência. Foi o caso daqueles relativos à escolha dos prefeitos. Durante todo o período compreendido entre 1892 e 1930, os chefes do Executivo municipal foram indicados pelo presidente da República *dentre os cidadãos de reconhecida competência*. Tal indicação era sancionada pelo Senado, até 1904, quando essa prerrogativa foi subtraída da Câmara Alta (PINTO, 2011, p. 35, grifo da autora).

No poder, Floriano Peixoto reestabeleceu a legalidade convocando “[...] o Congresso, restituindo-lhe os poderes, [anulando] alguns atos do governo passado, [suspendendo] o estado de sítio, [estabelecendo] limites à ação dos grupos econômicos que haviam apoiado Deodoro [...]” (AGUIAR, 2000, p. 164) e não por menos, depondo “[...] os governadores que haviam dado sustentação política ao golpe militar [...]” (AGUIAR, 2000, p. 164). Para os ânimos oposicionistas era pouco, Floriano não devia continuar na Presidência e novas eleições tinham de ser realizadas imediatamente. As divergências racharam o país, não apenas em termos parlamentares, mas, sobretudo no que tange aos intelectuais.

Refletindo, em parte, o que estava ocorrendo nos meios político e militar, a intelectualidade da época cindiu-se basicamente entre os que apoiavam a permanência de Floriano e os que defendiam a realização imediata de eleições para presidente da República. O primeiro grupo reunia escritores como Raul Pompéia, Medeiros e Albuquerque, Paula Nei, Lúcio de Mendonça e Emílio de Meneses. No segundo grupo estavam Pardal Mallet, Coelho Neto, Luís Murat, Guimarães Passos, Aluísio Azevedo, José do Patrocínio, Rui Barbosa, Carlos de Laet, Emílio Rouède, Capistrano de Abreu e Manoel Bomfim (AGUIAR, 2000, p. 165).

Os intelectuais contrários à permanência de Floriano no poder temiam sobremaneira que ele agenciasse um retorno à finada monarquia derruída e passaram a manifestar suas opiniões de forma pública. Não demorou para que essas manifestações e seus autores começassem a ser vigiados pela polícia, o que os deixou desassossegados quanto à segurança pessoal e familiar, por conta disso, “Não foi com espanto [...] que Manoel Bomfim recebeu a notícia que o chefe de polícia, [...] obedecendo ao decreto de estado de sítio assinado em 10

de abril de 1892 por Floriano, mandara efetuar numerosas prisões: de militares, políticos e intelectuais [...]” (AGUIAR, 2000, p. 166-167).

Os amigos mais próximos do sergipano começaram a ser presos, um a um, sua tranquilidade provavelmente o abandonará, tendo em vista que Natividade se tornaria mãe em dezembro de 1892. Mas a pressão sobre os Bomfim viria somente em setembro do ano seguinte, quando Manoel soubera anonimamente que seria preso. Imediatamente, Manoel Bomfim escreveu uma carta licenciando-se do emprego e instalou-se com a esposa e a pequena filha na casa de um amigo carioca. Quando foi possível, deslocaram-se para Mococa, São Paulo, lá chegando a novembro de 1893. Na cidade residia Augusto, irmão mais novo de Manoel José.

Em Mococa, Manoel Bomfim optou por manter-se distante de toda e qualquer atividade que o aproximasse da política, bastava-lhe apenas clinicar. Em maio, recebeu a notícia de falecimento de Paulino José, o patriarca dos Bomfim. A consternação pairou sobre a família até meados de agosto, quando nasceu Aníbal, o segundo filho de Manoel e Natividade. Contudo, a alegria durou pouco, em outubro a morte bateu à porta e levou a primogênita do casal. Mesmo tendo testemunhado vários de seus irmãos e irmãs partirem ao longo da vida⁶, a amargura de perder a filha teve um impacto avassalador sobre o sergipano. A aflição por não conseguir salvá-la⁷ é percebida por vários pesquisadores⁸ como o ponto final da carreira médica de Manoel Bomfim.

2.3 Dispondo as peças no tabuleiro: o caminho do meio em um novo jogo político

Ainda enlutados, em dezembro de 1894, Manoel, Natividade e o pequeno Aníbal voltaram ao Rio de Janeiro. Ao descobrir que havia sido dispensado do posto na Brigada e inteiramente decidido a não exercer mais a medicina, Manoel Bomfim passou a dar aulas particulares para garantir o sustento da família. Por um tempo, trabalhou também como revisor gráfico para o editor Francisco Alves, que anos depois publicaria vários de seus livros. Não obstante, os ventos da mudança já haviam começado a soprar.

É conveniente dizer que os ventos referidos se originaram sob a égide de outra atmosfera, que resultou em última instância na eleição, em março de 1894, de Prudente José

⁶ Em 1870, morreram José Maria (1869), Maria Aparecida (1866) e Joaquina Maria (1865). Dez anos depois faleceu Maria Paulina, nascida em 1863, vítima de pneumonia.

⁷ Segundo Ronaldo Conde Aguiar, Maria teria sido vítima de uma epidemia de tifo que houve na cidade. Ela teria padecido por três dias até falecer em 15 de outubro de 1894.

⁸ Os quais sequer serão citados para não incorrerem no risco de cair na injustiça do esquecimento de alguém. Em determinadas passagens da dissertação, nos valeremos desta prerrogativa.

de Moraes Barros para Presidente da República. Sua eleição marca o início da política do café com leite – este epíteto deve-se “[...] à alternância de políticos do Estado de São Paulo e de Minas Gerais no poder. A metáfora café com leite deve-se ao predomínio da produção de café, no primeiro, e a de leite no segundo Estado [...]” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 236). O primeiro governo civil brasileiro marcava o fim da presença de militares no comando da nação e acentuava uma queda substancial nas atividades políticas exercidas por esses (não para sempre, mas por um período). Porém, se as ações políticas de militares diminuíram, o mesmo não pode ser dito quanto às repressões de civis.

A conhecida Revolução Federalista, ocorrida no sul do país, havia se iniciado em fevereiro de 1893, mas sua duração prologou-se por dois anos e meio, atingindo em cheio a gestão de Prudente de Moraes. No outro extremo da nação, no sertão da Bahia, também em 1893, começava a se formar o arraial de Canudos, sob a messiânica liderança de Antônio Vicente Mendes Maciel, vulgo Antônio Conselheiro. Muitas vidas se perderam até a queda final do arraial, em agosto de 1897. Embora distantes do Distrito Federal, estas duas contendas acabaram gerando consequências diretas na política de Prudente de Moraes, influenciando inclusive nos cofres públicos.

No plano financeiro, a grave situação que vinha dos tempos da Monarquia tornou-se dramática [...] o quadro tendeu a se agravar no curso da década de 1890, com o aumento do déficit público. Muitas despesas relacionavam-se com os custos das operações militares naquele incerto período. O apelo ao crédito externo foi utilizado com frequência e a dívida cresceu [...] entre 1890 e 1897, gerando novos compromissos de pagamento (FAUSTO, 2001, p. 147).

Findado o governo de Prudente de Moraes, abriram-se imediatamente as rodadas de acordos entre Brasil e credores estrangeiros. Manuel Ferraz de Campos Sales, novo presidente eleito, nem esperou seu mandato começar e foi a Londres tratar diretamente com a Casa Rotschild, que “[...] desempenhavam desde a Independência o papel de agente financeiro do Brasil na Europa” (FAUSTO, 2001, p. 147).

[...] Campos Sales concebeu um arranjo conhecido como política dos governadores. Por meio de uma alteração artificiosa do Regime Interno da Câmara dos Deputados, assegurou-se que a representação parlamentar de cada estado corresponderia ao grupo regional dominante. Ao mesmo tempo, garantiu-se maior subordinação da Câmara ao Poder Executivo. O propósito da política dos governadores, só em parte alcançado, foi o de eliminar as disputas faccionais nos Estados e, ao mesmo tempo, reforçar o Poder Executivo, considerado por Campos Sales o ‘poder por excelência’ (FAUSTO, 2001, p. 147).

Nessa época, o voto ainda não era obrigatório, não era secreto e estava explicitamente condicionado à coação dos chefes políticos locais, além de sujeito a fraudes homéricas. Não por menos, é comum encontrarmos referências ao período denominando-o de “[...] ‘república dos coronéis’, em uma referência aos coronéis da antiga Guarda Nacional, que eram em sua maioria proprietários rurais, com uma base local de poder [...]” (FAUSTO, 2001, p. 149). Boris Fausto, procurando os fatores que tornaram o coronelismo uma expressão do clientelismo político, ressalta que o mesmo teve origem numa série de dilemas como a “[...] desigualdade social, [a] impossibilidade de os cidadãos efetivarem seus direitos, [a] precariedade ou inexistência de serviços assistenciais do Estado, [e a] inexistência de uma carreira no serviço público [...]” (FAUSTO, 2001, p. 149). O somatório desses problemas sociais redundava em escambo, não meras vezes, de votos por favores, estes, de todas as espécies. E embora o acúmulo de cargos fosse proibido, é preciso lembrar que a reeleição não o era.

De acordo com Surama Conde Sá Pinto, embora tal condição estivesse amplamente difundida no país, no Distrito Federal o painel era um pouco diferente, pois “[...] os políticos cariocas tinham de mostrar serviço à população. Isso significa dizer que o cortejo à popularidade desempenhava um papel igualmente importante [...]” (PINTO, 2000, p. 69). Mas não só isso, como o perfil do eleitor da cidade do Rio era distinto se comparado com os das demais ex-províncias, os políticos da cidade precisavam manifestar um conjunto de atributos que atrelava “[...] esforço, simpatia e, sobretudo, prestígio, obtido com a prestação de serviços à população, a participação em associações de natureza diversa, a manutenção de contatos com o operariado e o uso da imprensa” (PINTO, 2000, p. 69).

A imprensa era outro recurso a ser dominado pelo aspirante a profissional da política no Distrito Federal. Era útil tanto para explanar e tornar conhecidas ideias a respeito de temas colocados na agenda política do momento quanto para rebater acusações e responder a adversários. *O quarto poder da República* era um meio por intermédio do qual se podia acumular capital político, mas também perdê-lo. Funcionava muitas vezes como uma espécie de prolongamento das discussões que ocorriam no Congresso. A imprensa era um importante canal de ligação entre o político e a sociedade. Além disso, a posição de dono ou editor de jornal conferia o acesso a uma extensa rede de favores e favorecimentos. Por outro lado, nada disso adiantava se o aspirante não possuísse uma boa rede de relações políticas com os grupos no poder, como aliás espelha o ditado mais atual do que nunca: ‘Um político vive de alianças’ (PINTO, 2011, p. 70, grifo da autora).

E Manoel Bomfim? Em fevereiro de 1896, o sergipano tornou-se redator do jornal *A República* e no mês de maio foi convidado pelo então Prefeito Francisco Furquim Werneck de

Almeida para o cargo de subdiretor do Pedagogium, vindo a assumir a colocação na instituição em junho do mesmo ano⁹.

O Pedagogium nasceu dotado de caráter nacional “[...] para exercer as funções de coordenação e controle das atividades pedagógicas do país [...]” (AGUIAR, 2000, p. 189). Mas a Constituição de 1891 e sua política descentralizadora o transferiram para a esfera municipal em 1892, deixando-o à mercê da administração do Distrito Federal. Ronaldo Conde Aguiar, na biografia de Manoel Bomfim, acusa que o Pedagogium, em seus primeiros anos hibernou. Maria Helena Camara Bastos, em texto mencionado anteriormente, apontou o contrário, que na gestão de Joaquim José Menezes Vieira (1890-1896) teria havido uma série de atividades voltadas especificamente para o âmbito da educação, vindo a tornar o estabelecimento uma referência internacional, comparando-se inclusive com instituições europeias. Logo, a instituição assumida por Manoel Bomfim não era apenas mais uma Instituição.

Pois bem, o ano de 1897 se mostrou vindouro para Manoel Bomfim, em amplos aspectos. Empossado como novo¹⁰ Diretor Geral do Pedagogium, fundou no mês de julho o mensário *Educação e Ensino*. Já na primeira edição encaixou um artigo de sua autoria (**Nacionalização da escola**). No mês seguinte, conforme Ronaldo Conde Aguiar, o sergipano lançou a *Revista Pedagógica*¹¹ e, em outubro, voltou a lecionar, desta vez na Escola Normal, como professor de Instrução Moral e Cívica¹².

Indeterminações à parte sobre o início e o fim da publicação da *Revista Pedagógica*, Maria Helena Camara Bastos nos explica a importância do periódico, dizendo que o mesmo:

[...] Era editada pela H. Lamberts e Alves & Comp., sendo distribuída [gratuitamente] à Secretaria do Ministério da Instrução Pública; à Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária; aos professores públicos primários do primeiro grau (dois anos) e do segundo grau (dois anos); aos professores do Ginásio Nacional

⁹ Em 1896, outro Bomfim faleceu, era Antonio José, nascido em 1871, vítima de câncer generalizado.

¹⁰ Manoel Bomfim foi convidado para exercer o cargo por Medeiros e Albuquerque, jornalista, deputado e amigo do sergipano (eles trabalharam juntos no jornal *A República*). Na época, Medeiros e Albuquerque cumpria a função de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. A confiança entre Diretores permitiu e facilitou o andamento de uma série de projetos e atividades pensadas e programas para tornar o Pedagogium a instituição de maior referência no País e na América Latina.

¹¹ Conforme nos explica José Gonçalves Gondra, em *O Veículo de Circulação da Pedagogia Oficial da República: a Revista Pedagógica*, o periódico em questão circulou no Distrito Federal entre os anos de 1890 e 1896. Gondra escreveu seu artigo baseando-se nos exemplares que encontrou disponíveis no acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, que segundo ele teve seu último número publicado em 15/06/1896. Contudo, ainda de acordo com Gondra, uma referência encontrada em um dos exemplares do mensário *Educação e Ensino* alude que seu antecessor foi publicado de fato até janeiro de 1897. Deste modo, Bomfim realmente pode ter colaborado no continuísmo da publicação. Todavia, para sanar dúvidas, novas pesquisas seriam relevantes no intuito de resolver o impasse que se percebe.

¹² Até 1898. Depois, por conta da Reforma Eptácio Pessoa, a disciplina seria extinta e Bomfim seguiria no estabelecimento lecionando Pedagogia.

(externato e internato); da escola normal, das escolas municipais; inspetores e diretores nacionais e estrangeiros bem como às bibliotecas dos museus pedagógicos existentes na Europa, América e Ásia. Esta revista deveria publicar os atos oficiais relativos à instrução primária e secundária, resumos dos trabalhos do Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, as conferências e lições dos cursos do Pedagogium, memórias de pedagogia, especialmente a prática de autores nacionais e estrangeiros, juízos críticos sobre os métodos e processos de ensino, enfim, todas as informações de reconhecida utilidade para o progresso do professorado nacional [...] (BASTOS, 2005, p. 128).

Já o mensário *Educação e Ensino*, legatário do periódico, assumia como público específico a municipalidade, sua abrangência deveria ser local, ao invés de nacional e internacional como o era a *Revista Pedagógica*. A regionalização da publicação derivava do princípio de descentralização das políticas públicas do setor educacional, em voga no período. O próprio Pedagogium, tendo sido transferido para a esfera do município, foi redimensionado como órgão público por meio do Ato do Congresso Nacional de 1896, de fato concretizado somente em fevereiro de 1897. *Educação e Ensino*, ao contrário do que se possa pensar, não repercutiu em rupturas e sim na “[...] continuidade e atualização do compromisso republicano com a educação popular [...]” (GONDRA, 1997, p. 388).

Conquanto, em 2 de setembro de 1897, o jornal *A República* publicou um ensaio de Manoel Bomfim chamado **Instrução Popular**, aliás, o referido jornal já havia impresso em 7 de janeiro outro ensaio de Manoel Bomfim, este nominado como **Dos Systemas do Ensino**¹³. A despeito da ascensão de Manoel, a sombra da morte ainda rondava a família sergipana, no mês de outubro falecerá Joaquim (1874), vitimado pela tuberculose. Outra irmã, Amélia Lídia (1870), também contaminada, padeceu mais tempo e morreu em julho de 1898. Mas 1897 também é o ano que o ex-médico e agora multiprofissional Manoel Bomfim refutou o convite pessoal de Machado de Assis para fazer parte da ABL¹⁴. Ronaldo Conde Aguiar tenciona que a recusa de Bomfim está alicerçada no seguinte pensamento:

[...] a fundação da Academia assinalava um momento importante do processo de consolidação do campo intelectual brasileiro. Composta de um número limitado de agentes, a Academia possuía ainda um inquestionável e poderoso valor simbólico: ela separava os *ícones* (os acadêmicos) dos *demais* (os não-acadêmicos), fertilizando a formação de uma *hierarquia de relevância* dentro do campo intelectual. Numa sociedade que tinha (e ainda tem, diga-se) o pendor de desenvolver permanente desigualdade entre indivíduos e grupos, e cujos meios de expressão e de visibilidade pública eram modestíssimos, estar incluído no seletivo rol dos ‘imortais’ representava, na época, não apenas uma distinção, como, sobretudo, uma *diferenciação*. E foi

¹³ Ambos os ensaios, publicados no ano de 1897 no Jornal *A República* foram reproduzidos no livro **Cultura e educação do povo brasileiro** (Editora Pongetti, 1933).

¹⁴ Ronaldo Conde Aguiar cita outros ilustres que não aceitaram o convite para serem membros fundadores da ABL, entre eles: Ferreira de Araújo, Constâncio Alves, Capistrano de Abreu e Ramiz Galvão. A inauguração da ABL ocorreu no dia 20 de julho de 1897, em sessão solene realizada no Pedagogium, gentilmente cedido por Manoel Bomfim, que esteve presente na ocasião.

justamente a esta diferenciação que Manoel Bomfim renunciou ao não aceitar o convite que lhe fez Machado de Assis [...] (AGUIAR, 2000, p. 202, grifo do autor).

Mesmo com tantas atividades, Manoel Bomfim encontrou horas disponíveis em 1898 para juntamente com Olavo Bilac escrever o **Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias**¹⁵, encaminhado ao Conselho Superior de Instrução Pública no mesmo ano, vindo a receber parecer favorável para publicação, que ocorreu somente no ano seguinte. De maio a outubro de 1898, Bomfim assumiu interinamente a direção da Escola Normal, atuando em tantas frentes, não é exatamente uma surpresa a nomeação do sergipano para Diretor da Instrução Pública. José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque, que estava lotado no cargo, foi demitido por José Cesário de Faria Alvim, nomeado em dezembro prefeito do Rio de Janeiro pelo presidente Campos Sales, empossado na presidência da República em novembro de 1898. Desgostoso de Medeiros e Albuquerque devido a ataques que sofrera do jornalista, Cesário Alvim chamou Bomfim para o encargo. A comunhão de cargos e atividades forçou o sergipano a elaborar um arranjo, tanto para permanecer na Direção de Instrução Pública como para dar andamento em alguns processos que lhe interessavam de forma maior, como manter o Pedagogium em funcionamento. Em julho de 1899, Manoel Bomfim foi dispensado do cargo de Diretor do Pedagogium, assumindo em seu lugar Olavo Bilac¹⁶. Em paralelo, a instituição passou para a esfera da Diretoria Geral de Instrução, podendo, desta maneira, acessar recursos próprios da pasta.

E foi na condição de membro do Conselho Superior de Instrução Pública do Distrito Federal que Manoel Bomfim tornou-se um dos avaliadores que deu parecer favorável à publicação do *Compêndio de História*, de Rocha Pombo, porém com ressalvas¹⁷.

Manoel Bomfim permaneceu na Diretoria da Instrução Pública até fevereiro de 1900, no mês seguinte retornou à Diretoria do Pedagogium e à condição de professor da Escola Normal da qual havia se licenciado no ano anterior. Na virada secular, o sergipano somava 32 anos e grandes momentos se expressavam no horizonte. Já em 1901, outra obra escrita a quatro mãos por ele e Olavo Bilac chegava às livrarias, tratava-se do **Livro de Leitura para o**

¹⁵ Publicado pelo editor Francisco Alves, o livro carece de maiores estudos, focando principalmente na sua durabilidade e diferenças entre edições. Por exemplo, sabemos que em 1929 o livro estava em sua oitava edição (revista e aumentada, como diz a página de rosto que antecede os textos).

¹⁶ Olavo Bilac era professor na instituição e sua nomeação adveio de uma solicitação pessoal de Bomfim ao Prefeito Cesário Alvim. A nomeação do poeta visava garantir o andamento de processos que o sergipano vinha articulando já algum tempo.

¹⁷ Julgamos pertinentes as ressalvas feitas pelo sergipano e, por conta disso, abordaremos as respectivas, com mais apuro, no quarto capítulo desta dissertação.

curso complementar das escolas primárias¹⁸, a respectiva já havia sido apresentada e autorizada para publicação pelo Conselho Superior de Instrução Pública em 1898, no entanto, chegava aos leitores somente no novo século.

A gestão do Presidente Campos Sales percorreu os anos entre 1898 e 1902, e durante sua administração sucedeu-se a Reforma Epiácio Pessoa. Em linhas gerais, a reforma compunha-se de dois decretos: no primeiro recomendava fazer-se obedecer principalmente aos pontos distintos e atinentes “[...] à organização, composição e funcionamento das instituições federais de ensino superior e secundário e daquelas fundadas pelos Estados ou por particulares [...]” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 236). O segundo Decreto, nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901, voltava-se para a regularização do Ginásio Nacional, no passado conhecido como Colégio Dom Pedro II, que, inclusive, já havia sido considerado na reforma proposta por Floriano Peixoto e Fernando Lobo.

A terceira reforma sob a República foi a do Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, assinado pelo presidente Campos Salles e por Epiácio Pessoa, ministro da Justiça e Negócios Interiores. Estabelece um outro Código dos Institutos Oficiais do Ensino Superior e Secundário. Com 384 artigos e mais três nas disposições provisórias, o Título II do mesmo código regulamenta a criação de estabelecimentos de ensino superior e secundário nos Estados ou por particulares, com o objeto de concessão subordinada a múltiplas e minuciosas condições (CURY, 2010, p. 355).

A União pretendia assim padronizar rigorosamente o acesso ao ensino superior praticado no Brasil por meio de parâmetros oficiais. Para tanto, independente da rede ou sistema de ensino, ficavam os estabelecimentos julgados a procedimentos idênticos; do contrário, não se expedia a concessão de equiparação de grau. Como sintetiza Geraldo Inácio Filho e Maria Aparecida da Silva (2010, p. 238), “[...] empenhou-se essa reforma na transformação paulatina do regime de exames preparatórios para o regime seriado com obediência a um currículo [...]”. Tanto porque “[...] o crescente número de estabelecimentos equiparados levou o governo a impor limitação ao direito de realizar os exames, deixando-os a cargo dos estabelecimentos oficiais, para garantir-lhes seriedade [...]” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 238). Afora, mudava o ensino secundário para seis anos e mantinha a orientação da reforma anterior, preparar os alunos para o ensino superior.

¹⁸ Tal como o livro anterior de Bomfim e Bilac, este também foi editado por Francisco Alves e, assim como aquele, carece de estudos de mesma intencionalidade. Em 1912, para exemplificar, o referido título já alcançava sua 13ª edição.

2.4 O amanhã vai durar uma década

Às vésperas de 1902, a revista quinzenal *A Universal*, fundada há alguns meses por Manoel Bomfim, Tomás Delfino e Rivadávia Correia, publicou na sua 26ª edição (30/12/1901, ano I, p. 188-189) o artigo **A sociedade do futuro**; neste, Manoel Bomfim contestou a visão de B. Clark¹⁹, então professor de economia política da Columbia University, sobre o devir das sociedades e o mundo de igualdade que surgiria com o avanço do capitalismo no século XX. Deliberando acerca dos escritos do inglês, Bomfim concluiu que tal cenário jamais ocorreria. Refletindo sobre os argumentos do sergipano, José Maria de Oliveira Silva assim sintetizou o raciocínio de Bomfim:

Primeiro, porque o aumento da produção em si não significava a emergência de uma nova ordem igualitária que chegasse a nivelar os bens das ‘classes abastadas’ e dos ‘operários’. Segundo, porque no futuro a sociedade capitalista continuaria a perpetuar a *desigualdade* entre uma ‘maioria’ e uma ‘minoría’, às custas de um aumento aparente da riqueza e de um empobrecimento *relativo* dos trabalhadores (SILVA, 1987, p. 93-94, grifo do autor).

Mesmo isolado, o artigo possui uma expressão intensa, pautada pela refutação. Quando visto dentro de um conjunto de outras ideias, em um panorama maior, que se complementa a demais articulações, a contra-argumentação de Manoel Bomfim ganha dimensões homessas. Para tanto, vamos desenvolver tal exercício de encadeamento no quarto capítulo desta dissertação e assim apurar como esse breve artigo gerou repercussões complementares em outra obra do sergipano.

Possivelmente Manoel Bomfim tenha escrito ainda em 1901 o **Compêndio de Zoologia Geral**²⁰, embora alguns registros apontem 1902 como sendo o verdadeiro ano de publicação. Em 2 de agosto desse ano, Manoel, Natividade e Aníbal embarcaram em viagem rumo a Paris. Desta vez, sergipano e família deslocavam-se por motivos oficiais. Manoel Bomfim, “[...] comissionado pelo governo brasileiro, [...] ia estudar psicologia experimental com Alfred Binet e Georges Dumas²¹, na Sorbonne. Os Bomfim só retornaram ao Brasil em abril de 1903 [...]” (AGUIAR, 2000, p. 251). E 1903 também seria o ano em que Alcindo Guanabara e Manoel Bomfim estampilharam sua amizade, criando juntos um jornal de matiz republicana. O periódico em questão recebeu o nome de *A Nação* e começou a circular nos

¹⁹ Não localizamos o primeiro nome do referido professor.

²⁰ O referido livro é citado pelo biógrafo de Bomfim, entre outros pesquisadores. Porém, não localizamos um exemplar do mesmo, de modo que carecemos de maiores informações acerca dele.

²¹ O laboratório, que também foi frequentando por Jean Piaget, funcionou junto à Clínica de Jouffroy, em Saint’Anne, Paris, França.

primeiros dias de dezembro. Porém, antes do natal, uma desavença editorial²² acabou com a parceria e abalou a amizade dos confrades.

Em termos de publicações, 1904 foi um ano fecundo para Manoel Bomfim; além de publicar o livro **Elementos de Zoologia e botânica gerais**²³, ele tornou-se colaborador eventual de revistas (*Kosmos* e *Leitura para todos*) e jornais (*Notícia*, *Tribuna*, *Jornal do Commercio* e *O Paiz*) de grande circulação no país. São marca desse período os artigos **Das allucinações auditivas dos perseguidos**, **O Fato Psychico** e **Olavo Bilac - Estudo sobre a vida intelectual do poeta**, este último publicado na revista *Kosmos* de abril de 1904, inclusive este foi o mês em que o sergipano pronunciou na Escola Normal o profícuo discurso **O progresso pela instrução** (13/04/1904)²⁴.

Em 1904, o sergipano envolveu-se ainda na criação da Universidade Popular de Ensino Livre (UPEL), iniciativa encabeçada por Elysio de Carvalho²⁵, que contou com a coparticipação de outros ilustres da época, entre eles José Veríssimo e Rocha Pombo. O anarquismo e “[...] Os ideais do movimento político chegaram ao Brasil trazidos principalmente por imigrantes espanhóis e italianos. Organizando-se em sindicatos e federações, sua principal atuação se dava junto à nascente classe dos trabalhadores urbanos [...]” (MORAES, 2009). Visando “[...] ampliar a conscientização e a participação dos trabalhadores [...]” imediatamente pensou-se na criação de “[...] espaços educativos próprios [...]” com a finalidade ímpar de difundir a “[...] ideologia revolucionária [...]” (MORAES, 2009). Conforme José Damiro de Moraes²⁶:

Entre 1885 e 1925, cerca de quarenta instituições de ensino anarquistas surgiram no Brasil. A primeira de que se tem notícia foi a Escola União Operária, em Porto Alegre (RS). Em Fortaleza (CE) funcionou a Escola Germinal (1906); em Campinas (SP), a Escola Livre (1908); no Rio de Janeiro, a Escola Operária 1º de Maio, e em São Paulo, as Escolas Modernas nº 1 e nº 2 (todas de 1912), entre muitas outras. Em

²² Alcindo Guanabara era editor geral do jornal e reproduziu no *A Nação* de 21 de dezembro de 1903 um discurso de Rui Barbosa. No dia seguinte, após ler o impresso, bastante irritado com a atitude do amigo, Bomfim verberou seus aborrecimentos em carta, que mandou-lhe entregar imediatamente. Guanabara respondeu convidando-o para um café e uma conversa, que se realizou mais tarde no mesmo dia, ocasião em que o sergipano demitiu-se do jornal. Segundo Ronaldo Conde Aguiar, não romperam a amizade, mas ela nunca mais foi a mesma.

²³ Pelo que sabemos, trata-se de uma adaptação das obras de Lamounetti: *Anatomia e psicologia animais e Anatomia e psicologia vegetais*. Carecemos de maiores informações sobre a obra.

²⁴ O discurso destinava-se às normalistas diplomadas pela Escola Normal do Distrito Federal. Manoel Bomfim era o paraninfo da turma. O pronunciamento se deu na solenidade de entrega de diplomas, em 13 de maio de 1904. O terceiro capítulo desta dissertação é dedicado ao referido discurso.

²⁵ Conforme descreve Ronaldo Conde Aguiar, Elysio foi introdutor no Brasil de autores internacionais do porte de Rubén Dário, Émile Zola e Oscar Wilde, para citar alguns. Inicialmente assumiu-se anarquista, anos depois aderiu a posicionamentos políticos mais próximos da direita. Faleceu na Suíça aos 45 anos.

²⁶ José Damiro de Moraes e Sílvio Gallo escreveram juntos *Anarquismo e Educação – a educação libertária na Primeira República* (capítulo 7 do livro *Histórias e memórias da Educação no Brasil*, volume III: século XX). A leitura do mesmo é recomendada a todos aqueles e aquelas que pretendem se aprofundar no tema.

1904, tentou-se até uma experiência de ensino ‘superior’ (complementar à formação dos trabalhadores), com a criação da Universidade Popular de Ensino (Livre), no Rio. Ela contava com a colaboração de vários militantes e de literatos simpatizantes do movimento, como Elísio de Carvalho, Fábio Luz, Rocha Pombo, Martins Fontes, Felisberto Freire e José Veríssimo. Mas, ao contrário das escolas, durou poucos meses (MORAES, 2009).

Ronaldo Conde Aguiar alude dizendo que Manoel Bomfim estava responsável por “[...] organizar e ministrar dois cursos: um de psicologia, outro de pedagogia [...]” (AGUIAR, 2000, p. 282) na referida UPEL e avulta afirmando que nem por isso o sergipano declarou-se adepto da doutrina anarquista, ainda que a conhecesse bem. Era no máximo um simpatizante e tal simpatia pode ser constatada no livro *A Mulher é uma degenerada*, escrito pela brasileira anarco-feminista Maria Lacerda de Moura²⁷. Na página VI da referida obra encontramos a recomendação de leitura que Bomfim fizera ao livro anterior da mesma autora, no caso, *Renovação* (1919): “Estou certo que o seu livro terá a repercussão que merece e um acentuado destaque na nossa literatura social” (BOMFIM, 1924, p. VI).

No sexto mês de 1905 chegava às livrarias do Rio de Janeiro a primeira edição de **A América Latina: Males de Origem**²⁸. Em linhas gerais, “[...] a obra é uma reação à visão negativa que os europeus tinham da América Latina [...]” (MACHADO et al., 2010, p. 166) e uma crítica radical ao pensamento dominante no Brasil da época, essencialmente positivista, evolucionista e racista. Percebendo o desenvolvimento e seus processos em nações situadas no hemisfério norte, Manoel Bomfim “[...] vai atribuir às elites intelectuais e políticas a responsabilidade pelo atraso do continente e vai dizer que a exploração e a dominação colonial (o parasitismo ibérico) seriam os responsáveis pelos nossos ‘males de origem’ [...]” (MACHADO et al., 2010, p. 166).

Na obra referida, o que emerge é um anseio de rebater as impressões que os povos europeus tinham frente aos povos da América Latina, que, para Bomfim, eram marginalizadoras. Para tanto, evidencia que os retrocessos sociais, políticos e econômicos da região centro-sul continental não se produziam simplesmente pela suposta inaptidão das massas ao progresso, nem por uma presumível inferioridade

²⁷ Maria Lacerda de Moura (1887-1945) se formou pela Escola Normal de Barbacena/Minas Gerais em 1904 e como professora participou dos esforços oficiais em diminuir o analfabetismo no Brasil. Ao perceber o lancinante processo de industrialização dos grandes centros urbanos e o julgo patriarcal sobre as mulheres operárias de seu tempo, lançou-se de peito aberto no movimento anarco-feminista. Para maiores informações, recomendamos a leitura de *A obra de Maria Lacerda de Moura e suas rupturas em relação ao papel da Mulher*, de Daiane Almeida de Azevedo (Trabalho de Conclusão de Curso em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2010).

²⁸ Comumente credita-se a editoração deste livro a Francisco Alves. Contudo, a edição que dispomos para análise acusa a Editora Hyppolite Garnier (1905, 1ª edição), a mesma empresa que segundo Ronaldo Conde Aguiar editou os livros de zoologia do sergipano. Alguns pesquisadores referenciam o ano de lançamento como sendo 1903. Entretanto, este foi o ano em que Bomfim começou a estruturar suas anotações, conforme o próprio relata no início da obra. No quarto capítulo faremos uma análise mais detida sobre a mesma.

racial, mas, sim, pela qualidade das condições de desenvolvimento do povo e das violências das quais ele havia padecido (MACHADO et al., 2010, p. 165-166).

Ovacionado pelos jornais e críticos da época, Manoel Bomfim possivelmente desestabilizou as certezas de muitos, no entanto um intelectual em específico chamou para si a tarefa de afrontá-lo sistemática e publicamente. Sílvio Romero, então com 54 anos de idade, autor de dilatada obra bibliográfica, idolatrado tanto quanto odiado pela mesma, viu no também sergipano uma causa e como tal debruçou-se sobre ela. Chapado com suas irosas teorias, Romero investiu colericamente contra o recente livro de Bomfim, condenando-o e refutando-o metodicamente. Manoel Bomfim somava à época 36 anos de idade e achou por bem fazer o mesmo que Machado de Assis fizera quando fora afrontado por Sílvio Romero em situação semelhante – simplesmente ignorou-o.

Em setembro de 1905, no Instituto Nacional de Música, Manoel Bomfim proferiu uma notável conferência a propósito do **Ciúme**²⁹. Neste mesmo mês chegava às bancas da capital carioca a primeira edição da revista *O Tico-Tico*³⁰, uma revista semanal voltada para o público infantil brasileiro idealizado pelo sergipano e publicado em parceria e com auxílio de Luís Bartolomeu e Renato de Castro. Em 1º de dezembro, Manoel Bomfim deixava novamente a direção do Pedagogium para assumir mais uma vez (interinamente) a Direção de Instrução Pública da capital. Ele permaneceria no cargo até maio de 1907.

Na metade de fevereiro de 1906, Walfrido Ribeiro, secretário da revista *Os Anais*³¹, ofereceu espaço a Manoel Bomfim no respectivo periódico para que este respondesse os ataques infringidos por Sílvio Romero a sua pessoa e livro. Até então, o também sergipano já havia escrito e tivera publicado no periódico mencionado dezenove dos vinte e cinco artigos contra seu conterrâneo e sua **América Latina**. Coalhado de sangue frio, Manoel Bomfim vinha ignorando as críticas de Sílvio Romero. Em 1906, na condição de Diretor interino de Instrução Pública, achou por bem evitar polêmicas e redigiu o que ficou conhecida como **Uma carta: a propósito da crítica do Sr. Sílvio Romero**, que foi encaminhada a Walfrido

²⁹ Aparentemente, esperava-se que Manoel Bomfim (médico por formação e psicólogo, educador e literato por experiência – até 1905 pelo menos) contra-argumentasse as críticas de Sílvio Romero. Porém, não foi essa a tônica de sua explanação. Embora tenha aludido para os aspectos emocionais por trás do ciúme, o rumo de sua palestra aventurou-se por construir uma relação entre o ciúme e o sentimento de propriedade, a sensação de posse, e como sugere Ronaldo Conde Aguiar, também para a inveja.

³⁰ Publicada pela empresa de *O Malho*, a revista teve vida longa, deixando de ser publicada somente na década de 1960, devido em grande parte à enorme competitividade que enfrentava em relação a outras concorrentes disponíveis no mercado, voltadas para o mesmo público e orientadas, sobretudo, para a cultura de massa. Para maiores informações, recomendamos a leitura de “*A arte de formar brasileiros*”: um programa de educação cívica nas páginas da revista *O Tico-Tico*, de Patrícia Hansen, capítulo do livro *Impressos e História da educação: usos e destinos*, organizado por Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi e Libânia Nacif Xavier.

³¹ Conforme Ronaldo Conde Aguiar, *Os Anais* foi um periódico de vida curta, criado por Domingos Olímpio, que circulou entre outubro de 1904 e outubro de 1906, tendo se extinguido após a morte de seu fundador.

Ribeiro, desculpando-se por não ocupar o espaço da revista. A **carta** de Bomfim foi publicada na edição 74 de *Os Anais*. Posterior e obviamente, Sílvio Romero polemizou sobre a mesma.

Então na condição de Diretor interino de Instrução Pública, Manoel Bomfim, outra vez, buscou materializar seus planos para o campo da educação e pesquisa no país. Em 1906, autorizou a construção de escolas e a contratação imediata de professores para o Distrito Federal; além disso, fez-se instalar junto ao Pedagogium o primeiro laboratório de psicologia experimental do Brasil, frequentado, sobretudo por estudantes, especialmente normalistas. Associando-se a Plínio Olinto³², desenvolveram juntos várias pesquisas no campo da psicologia, do fenômeno psicológico e do método, sendo que algumas dessas foram inclusive publicadas na revista *Educação e Pediatria*. Em 1944, Olinto publicou no periódico *Imprensa Médica* (Ano XX, nº 3655) um trabalho chamado *A Psicologia experimental no Brasil* onde entre dezenas de detalhes observou “[...] que o laboratório instalado por Manoel Bomfim em 1906 contou com muitos aparelhos destinados à pesquisa experimental, selecionados por indicação de Alfred Binet e adquiridos pela Prefeitura do Distrito Federal [...]” (PENNA, 2001, p. 257).

Ainda em 1906, Manoel Bomfim sugeriu a Francisco Pereira Passos, Prefeito do Distrito Federal (1902-1906), nomeado pelo Presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves³³, a composição de um Hino à bandeira nacional – e o nome de Olavo Bilac para sua composição³⁴, fato que se consumou no mesmo ano. Em 27 de setembro de 1906, o sergipano foi mais uma vez orador em solenidade de colação de grau de normalistas da Escola Normal. Desta vez não era paraninfo – sua presença justificava-se pela condição de Diretor interino de Instrução Pública, que lhe conferia o direito a um discurso, que não foi menos que notável. O respectivo recebeu o título de **O Respeito á criança**.

No plano político, ainda em 1906, se deu o que podemos chamar de início do ensino técnico no Brasil, pelo menos na fase republicana. Pelo Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, foram criadas quatro escolas com orientação profissional: uma em Paraíba do Sul, outra em Niterói, mais uma em Petrópolis e a última em Campos. A primeira voltada para a aprendizagem agrícola e as três demais ao ensino de ofícios. Em matéria de educação, o ano de 1906 distinguia-se dos anteriores justamente por introduzir o ensino profissional no país.

³² Doutor em Medicina, Plínio Olinto foi autor do estudo *Fadiga intelectual de escolares*, publicado na *Revista de Pedagogia, Educação e Pediatria*, ano 1, n. 3, de 1913. O mesmo seria referenciado tempos depois pelo médico e psicólogo suíço Édouard Claparède no livro *Psicologia da Infância*. Olinto, de 1916 a 1930, trabalhou lado a lado com Manoel Bomfim na Escola Normal, lecionando Psicologia.

³³ O Vice-Presidente de Rodrigues Alves era o mineiro Afonso Pena, que em novembro de 1906 foi eleito sucessor de Alves, vindo propor uma reforma total do ensino nacional.

³⁴ O mesmo deveria ser entoado somente no Distrito Federal, mas acabou sendo cantado em todo o país.

Recapitulando e adentrando ainda mais o plano político: a fundação da República eliminou o Poder Moderador e extinguiu as bases tanto do Partido Liberal quanto do Partido Conservador. O Partido Republicano teria sido o único a manter alguma estrutura, ainda que desde a sua fundação, em 1870, nunca tivesse se constituído numa “[...] organização unificada nacionalmente, caracterizando-se como uma federação de núcleos provinciais com matizes ideológicos diversos [...]” (PINTO, 2011, p. 77). De acordo com Surama Sá Conde Pinto, foi “Depois de uma expressiva vitória nas eleições federais de janeiro de 1906, [que] o Partido Republicano do Distrito Federal (PRDF) passou por uma reorganização [...]” (PINTO, 2011, p. 83). E um personagem importante nesta cena foi José Gomes Pinheiro Machado.

[...] Pinheiro Machado, [foi] um dos mais importantes políticos de seu tempo, que praticamente dominou o Senado entre os anos de 1905 e 1915. Figura imponente, chefe militar, bacharel em direito e político autoritário, sintetizava a influência do setor da elite dominante arregimentada em torno dos republicanos. Controlando as comissões apuradoras do Senado, garantiu o predomínio das oligarquias economicamente mais poderosas. Seu papel na história rio-grandense foi dos mais relevantes, tendo se constituído em elemento de mediação política, junto ao Centro, dos interesses do setor dominante no Rio Grande do Sul. Inteligente e talentoso, foi o elo de ligação entre a classe dominante estadual e os setores oligárquicos que dominavam o país, os quais se mantinham numa relação permanentemente contraditória (GENRO, 1980, p. 105-106).

Ronaldo Conde Aguiar, em determinadas passagens da biografia do sergipano, esmiúça a amizade e a admiração mútua desenvolvida entre Manoel Bomfim e o gaúcho de Cruz Alta, Pinheiro Machado:

A aproximação de Manoel Bomfim e Pinheiro Machado não pode ser explicada ideologicamente – e sim, politicamente. Bomfim representava o intelectual progressista típico de sua época, que desejava a extensão das oportunidades sociais e democráticas a todos os brasileiros. Não era, porém, um revolucionário, no sentido clássico do termo, mas um reformista radical. Pinheiro Machado era, a rigor, o arquétipo do político gaúcho da República Velha – conservador, autoritário e oligarca, mas dotado de visão social e senso de justiça. Assumiu os postulados do republicanismo em sua plenitude [...] defendendo uma maior participação do Estado (da União, como se dizia) na formulação e condução de políticas públicas. A fidelidade aos ideais republicanos e a construção de uma identidade nacional, que ambos defendiam, foram os traços de união dessas duas personalidades fortes e contraditórias (AGUIAR, 2000, p. 384).

Foi Alcindo Guanabara quem apresentou Pinheiro Machado a Manoel Bomfim, isso ocorreu pouco tempo depois do sergipano chegar ao Rio de Janeiro. O cruz-altense apadrinhou Bomfim pelo menos duas vezes ao longo da vida: primeiramente (e possivelmente onde realmente conquistou a confiança de Bomfim) indicando-o a Pereira Passos para o cargo de Diretor da Instrução Pública, e poucos anos depois, sugerindo e patrocinando a candidatura

de Manoel Bomfim a deputado federal pelo Sergipe. Bomfim, aceitando o convite de Machado, disputou e venceu o pleito, sendo posteriormente exonerado da Diretoria Geral da Instrução Pública em maio de 1907, justamente porque se elegera. Tomou posse em agosto. Em setembro, o sergipano foi nomeado relator do projeto de reforma do ensino proposto pelo então Presidente Afonso Augusto Moreira Pena; em novembro de 1907 destacou os pontos essenciais do projeto.

Sobre o referido projeto de Afonso Pena, este, conforme Aguiar, havia “[...] encaminhado mensagem ao Congresso propondo e acentuando a necessidade de uma ampla reforma do ensino primário e superior no Brasil [...]” (AGUIAR, 2000, p. 392).

O projeto educacional do presidente Afonso Pena colocava outra vez em debate a questão da intervenção do Estado no ensino, bem como as possibilidades de centralização e uniformização da educação brasileira. Encaminhada ao Congresso em 22 de julho de 1907, pelo ministro da Justiça e Negócios Interiores, Tavares de Lyra, a proposta de reforma admitia explicitamente o auxílio efetivo da União ao ensino primário, a cargo das municipalidades, e mudanças nos ensinos secundário e superior, sob a responsabilidade dos estados. O projeto listava também um conjunto de providências, com as quais a União pretendia difundir o ensino no Brasil (AGUIAR, 2000, p. 393).

Avançado nas intenções do Projeto de Afonso Pena, Aguiar vai dizer ainda que:

O projeto previa, por exemplo, a assinatura de acordos ou contratos da União com os estados, cujos termos e detalhes seriam previamente acertados pelas partes. Tais acordos ou contratos tinham como objetivo principal a formulação de estratégias e ações comuns, principalmente em relação ao ensino primário. Havia no projeto uma indicação relativa à abertura de créditos ou subsídios temporários às escolas mantidas por particulares, associações e municipalidades. Caberia à União o fornecimento do mobiliário escolar, livros e outros auxílios que seriam definidos em lei complementar, bem como a montagem e o custeio de museus e bibliotecas escolares. Constava do projeto uma recomendação expressa de criação de escolas públicas nas colônias civis e militares e nos territórios federais (AGUIAR, 2000, p. 394).

Manoel Bomfim, Gonçalo Souto e Themístocles de Almeida, deputados pelo Sergipe, Ceará e Rio de Janeiro, foram, respectivamente, primeiro, segundo e terceiro relatores do projeto de reforma do ensino de Afonso Pena, que recebeu o número 242. Ronaldo Conde Aguiar aponta que Manoel Bomfim ocupou a tribuna na sessão do 5 de novembro e cita copiosamente as palavras do sergipano registradas nos anais da Câmara dos Deputados. Nestes, ficam evidentes a opinião e a defesa do educador, e agora deputado, da “[...] necessidade da intervenção direta da União nos problemas do ensino primário [...]” (AGUIAR, 2000, p. 399). Para ele, “A intervenção da União no ensino primário seria eficaz [...] não só pela soma de recursos financeiros que ela poderia aportar, mas principalmente pelo estímulo que a sua participação poderia desencadear em todo o país [...]” (AGUIAR, 2000, p. 401).

A instrução primária era, segundo Manoel Bomfim, a base da soberania, pois a alfabetização (ou seja, a capacidade de saber ler e escrever) era, na época, requisito para o exercício do voto. Era, portanto, um contrassenso, ponderou o sergipano, exigir que o eleitor fosse instruído e, ao mesmo tempo, negar ao governo da União o dever de preparar o cidadão para o exercício do voto. Nesta altura, Manoel Bomfim defendeu calorosamente não só a criação e manutenção de escolas primárias pela União, admitindo que o fizesse como qualquer iniciativa particular, como, sobretudo, a organização e a fundação de escolas normais. Com isto, Bomfim queria, mais uma vez, acentuar o papel que, segundo ele, cabia ao professor desempenhar num processo amplo de educação (pública e popular) no Brasil (AGUIAR, 2000, p. 400-401).

Como já viemos demonstrando ao longo deste capítulo, os debates acerca da participação do Estado no alastramento do ensino básico e popular não era exatamente nenhuma novidade. Em suma, a oposição contrária à matéria amparava-se na Constituição de 1891, que deixava em aberto sobre quem recaia a incumbência de organização do ensino primário. Portanto, os debates parlamentares centravam-se geralmente em uma única problemática, a intervenção da União no ensino básico. Entretanto, essa questão resvalava em outro dilema: o direito do povo à educação gratuita, que, para Manoel Bomfim, era tanto um dever dos estados quanto da União.

O discurso de Manoel Bomfim deixava claro que a questão de fundo do projeto de Afonso Pena era a intervenção da União (ou do Estado) no ensino primário. Todas as discussões giravam em torno desse ponto. Em consequência, e reforçando a sua posição de defesa [desse] postulado, Bomfim defendeu a inclusão de três emendas específicas no projeto, que reforçava a articulação dos governos central e estaduais nas ações educacionais (AGUIAR, 2000, p. 401).

Para validar seus argumentos, o sergipano amparou-se em exemplos estrangeiros (Argentina, França e Suíça) onde o Estado havia operado centralmente na educação. Mas, segundo os Anais da Câmara de Deputados e Ronaldo Conde Aguiar, os oposicionistas – liberais e conservadores – foram irremovíveis nas suas convicções de que o projeto de Afonso Pena transgredia a Constituição de 1891.

O deputado Pedro Moacyr, representante da oposição federal do Rio Grande do Sul, defendeu abertamente, em plenário, o espírito liberal da Constituição de 1891, pregando a liberdade total do ensino privado e a autonomia dos estados. Ao contrário de Manoel Bomfim, o deputado gaúcho – repetindo os argumentos de Sílvio Romero – não considerava a educação uma peça essencial e necessária ao progresso brasileiro. Este, segundo julgava, seria impulsionado pela formação do ‘caráter’, pela ‘moralidade’ e pelos traços gerais da ‘raça’ do povo (AGUIAR, 2000, p. 403).

Favoráveis ao projeto estavam, além de Manoel Bomfim, Graco Cardoso, Teixeira Brandão e Afonso Costa. De acordo com Ronaldo Conde Aguiar, estes “[...] defendiam o

rompimento dos limites impostos pelo liberalismo constitucional [, pois afirmavam que] Sem uma decisiva participação do Estado [...] não poderia haver um esforço educacional consequente e duradouro [...]” (AGUIAR, 2000, p. 405).

Desfavoráveis ao projeto estavam, além de Pedro Moacyr e Galeão Carvalhal, que representavam “[...] Entidades como o Centro Republicano Conservador e intelectuais como Sílvio Romero, os que defendiam a ideia de que a educação básica, secundária e superior deveriam submeter-se aos ditames e ao monopólio do setor privado [...]” (AGUIAR, 2000, p. 405).

A etapa de discussões em torno do projeto de Afonso Pena ocupou numerosas sessões da Câmara, tendo se encerrado oficialmente em 6 de novembro de 1907. Na sessão de 23 de dezembro, os relatores – Manoel Bomfim, Gonçalo Souto e Themístocles de Almeida – encaminharam à Mesa, que mandou imprimir, a redação final do projeto nº 242, que ‘autoriza o Presidente da República a reformar o ensino secundário e superior, e a promover o desenvolvimento e a difusão do ensino primário, de acordo com as bases que estabelece’ (AGUIAR, 2000, p. 406).

Na sua obra derradeira, **Cultura e educação do povo brasileiro**, Manoel Bomfim recordou parte de sua experiência parlamentar como “[...] deputado federal na vaga aberta pelo general Oliveira Valladão, que ascendeu ao Senado [...]” (AGUIAR, 2000, p. 383-384), mais designadamente “[...] a vaga do monsenhor Olímpio de Souza Campos, que fora assassinado [...]” (AGUIAR, 2000, p. 388), aquele mesmo que havia no período imperial combatido a reforma educacional de Inglês de Sousa. No livro em questão, citado na primeira linha deste parágrafo, ficamos sabendo que, embora aprovado pela Câmara dos Deputados, o Projeto de Afonso Pena foi sepultado no Senado. O mandato de Manoel Bomfim como deputado terminou em dezembro 1908. Neste mesmo ano, o sergipano perdeu sua irmã mais velha, Emília (1860), também vitimada por um câncer.

Afonso Pena morreu em 1909 sem concluir seu mandato. Assumiu em seu lugar o Vice-Presidente, Nilo Procópio Peçanha, que permaneceu até 1910. Nilo Peçanha, além de ser lembrado como um dos primeiros prefeitos do Rio de Janeiro, também é lembrado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), cuja direção foi entregue ao então coronel Cândido Rondon.

Em janeiro de 1909, Manoel Bomfim começou sua campanha política com objetivo de exercer um novo mandato como Deputado. Resumidamente, vale dizer que as eleições ocorreram em fevereiro e que outro candidato, com maiores alianças políticas, venceu o pleito. Desiludido, Manoel Bomfim abandonou a política. Tornou-se não muito tempo depois correspondente eventual na Europa por meio da revista *A Ilustração Brasileira*. Infelizmente,

não encontramos maiores elementos sobre o que Bomfim fez durante este ano e o seguinte; cremos em boa medida que ele se dedicou a escrita de um livro, mais uma vez em parceria com Olavo Bilac, no caso, **Através do Brasil**, que seria publicado em 1910 pelo editor Francisco Alves.

Depois de **América Latina: Males de Origem, Através do Brasil** é possivelmente a obra, de parcial ou total autoria de Manoel Bomfim, mais estudada por acadêmicos brasileiros³⁵. Os motivos são variados: o referido foi publicado até meados de 1960, vindo a somar mais de sessenta edições (e voltou a ser publicado na virada para o século XXI); apresenta extenso conteúdo nacionalista entremeado a uma narrativa de descobrimento do Brasil; e como se fosse pouco, foi por muitos anos o melhor registro biográfico da vida de Manoel Bomfim. Ronaldo Conde Aguiar ilustra o argumento esclarecendo que “[...] *Através do Brasil* tornou-se para o sergipano uma espécie de exercício de saudade, mediante o qual aproveitou as brechas do enredo para registrar figuras e cenas da sua mocidade [...]” (AGUIAR, 2000, p. 418, grifo do autor). Em **Através do Brasil** vemos “[...] como grande parte da literatura infantil produzida na época, no país e no exterior, não visava apenas o aprendizado formal mas a formação e o reforço de uma consciência nacional [...]” (AGUIAR, 2000, p. 417). Na advertência do livro, os dois autores apresentavam a sua visão compartilhada acerca do ensino, no caso, “[...] suscitar a coragem, harmonizar os esforços, e cultivar a bondade – eis a fórmula da educação humana [...]” (BILAC; BOMFIM, 2000, p. 46). Lançado em 1910, **Através do Brasil** foi extremamente bem recebido pela crítica.

Como bem observaram Marisa Lajolo e Regina Zilberman, *Através do Brasil* transformou-se, desde cedo, ‘na leitura apaixonada e obrigatória de muitas gerações de brasileiros’. De fato, o livro ocupou espaço muito próprio tanto na obra de Olavo Bilac como, sobretudo, na de Manoel Bomfim, refletindo a preocupação de ambos com a educação e a formação da identidade nacional (AGUIAR, 2000, p. 415, grifo do autor).

Na metade do ano, após o lançamento da obra, Manoel Bomfim, Alcindo Guanabara e suas respectivas famílias viajaram para a Europa. O sergipano, especificamente, foi estudar e pesquisar a organização e o funcionamento do ensino técnico-profissional. Para tanto, visitou a Alemanha, a Áustria, a França, a Inglaterra e a Suíça (não especificamente nesta ordem), mais uma vez, comissionado pelo governo do Distrito Federal. Também estiveram na Europa na mesma época Medeiros e Albuquerque, Olavo Bilac e Francisco Alves, este último tornou-

³⁵ Atribuímos essa probabilidade por conta do número de estudos encontrados em nosso Estado do Conhecimento. Considerando que o referido levantamento poderá sofrer revisão e ampliação a qualquer momento, existe a forte possibilidade da nossa impressão ser modificada descomedidamente.

se sócio de Manoel Bomfim e Alcindo Guanabara na importação de máquinas e outros equipamentos gráficos para o Brasil.

Em 20 de março de 1911 faleceu Maria Joaquina, a matriarca dos Bomfim. Na ocasião, Manoel e família ainda estavam na Europa, da qual só regressaram em outubro do mesmo ano. Imediatamente ao seu retorno, o sergipano foi mais uma vez chamado para a direção do Pedagogium, vindo a assumi-lo em 1º de novembro do corrente ano. Segundo Ronaldo Conde Aguiar, Manoel Bomfim voltou também neste ano a lecionar na escola normal, porém como professor de psicologia. Entretanto, tal afirmação talvez esteja equivocada, pois segundo aponta o livro de Alfredo Balthazar da Silveira, *História do Instituto de Educação*³⁶, o término do período letivo das aulas da Escola Normal, naquele tempo, encerrava-se em outubro. Portanto, é possível que o professor Bomfim só tenha recommençado a lecionar de fato em março de 1912.

Em *História Concisa do Brasil*, Boris Fausto apontou que, desde fins do século XIX, crescia no país a aceitação de ideias ligadas a “[...] um vago socialismo e um sindicalismo pragmático, tendente a buscar o atendimento de reivindicações imediatas, como aumento de salário, limitação da jornada de trabalho, salubridade [...]” (FAUSTO, 2001, p. 168). Boris Fausto vai dizer também que “O crescimento das cidades e a diversificação de suas atividades foram os requisitos mínimos de constituição de um movimento da classe trabalhadora. As cidades concentraram fábricas e serviços, reunindo centenas de trabalhadores [...]” (FAUSTO, 2001, p. 167), estes centros urbanos permitiram e condensaram maiores circulações de ideias que no campo, devido tanto à instrução quanto ao alcance dos meios de comunicação.

Ao mesmo tempo em que a República brasileira adolecia, no Velho Mundo desenvolvia-se um movimento pedagógico de matriz progressiva e inspiração libertária: era a Escola Moderna. Inspirada na filosofia de ensino do pedagogo catalão Francesc Ferrer i Guàrdia, esta vertente de ensino não tardou em ser traduzida e divulgada em nações do Novo Mundo, entre elas o Brasil. De acordo com Adílio Jacinto Filho:

[...] Geralmente de caráter experimental, vinculados a sindicatos e jornais libertários, e encontrando grande oposição por parte das autoridades, estes coletivos foram responsáveis pela formação de milhares de crianças em um ensino laico, pacífico, racional e libertário, se contrapondo a tendência dogmática e violenta do ensino tradicional geralmente vinculado a instituições religiosas [...] (JACINTO FILHO, 2011).

³⁶ Publicado em 1954, o livro buscava resgatar os grandes momentos da instituição, seus diretores, as diretrizes internas, os espaços que ocupou e algumas contextualizações indispensáveis, voltando inclusive à longitude dos tempos imperiais. Ao que tudo indica, o obra foi custeada e publicada pela Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal (Rio de Janeiro).

Um dos primeiros estabelecimentos de ensino fundado no Brasil sob o viés da Escola Moderna esteve sediado em São Paulo e recebeu a alcunha de Escola Nova. Todavia, outras cidades paulistas e também de outros estados, incluindo o Rio de Janeiro, vieram a sediar instituições semelhantes, somando, até 1919, pelo menos dezoito escolas de caráter similar. Todas elas tiveram um destino comum ao final da segunda década do século XX, que vamos salientar no capítulo seguinte.

2.5 Entre perdas e rupturas, um novo século aos sobreviventes

Entre 1909 e 1910, apoiado pelos estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais, além de setores do exército, o marechal Hermes Rodrigues da Fonseca disputou a Presidência da República com ninguém menos que Rui Barbosa, candidato do estado de São Paulo em aliança com o estado da Bahia. O sobrinho de Deodoro da Fonseca se deu melhor e levou o pleito, vindo a governar a nação entre os anos de 1910 e 1914. Surama Sá Conde Pinto destaca que “[...] entre fins de 1910 e meados de 1916 o Distrito Federal se transformou numa espécie de República gaúcha, período que coincide com a fase de maior ascendência de Pinheiro Machado sobre a política nacional carioca” (PINTO, 2011, p. 41). Os gaúchos, explica a pesquisadora, estavam “[...] representados nas gestões subsecutivas do militar Bento Manuel Ribeiro Carneiro – prefeito durante quase toda a Presidência de Hermes da Fonseca – e, do advogado e jornalista Rivadávia Corrêa, natural de Sant’ana do Livramento [...]” (PINTO, 2011, p. 41).

E foi sob a presidência de Hermes da Fonseca que Rivadávia Corrêa, ministro da Justiça e Negócios Interiores, lançou e impetrou a aprovação do Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, que ficou conhecido concomitantemente como Lei Rivadávia Corrêa, Reforma Rivadávia Corrêa, ou ainda, Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental. De acordo com Carlos Jamil Cury, “[...] Inspirada na doutrina positivista, a *Lei Orgânica* [...], com 140 artigos, será o primeiro documento em que a **desoficialização** do ensino é explicitamente assumida [...]” (CURY, 2010, p. 355, grifo do autor).

Esta reforma concedia total liberdade didática e administrativa aos estabelecimentos escolares, tornando a desoficialização do ensino no Brasil uma realidade. Geraldo Inácio Filho e Maria Aparecida da Silva completam dizendo que o:

[...] objetivo era instaurar um regime de [...] livre competição entre os estabelecimentos de ensino oficiais e particulares, estando esses últimos isentos de qualquer autorização ou fiscalização governamental para seu funcionamento. Os estabelecimentos de ensino em geral, bem como as corporações didáticas eram

apenas supervisionados por um órgão autônomo – o Conselho Superior de Ensino [...] (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 238-239).

Criado pelo artigo 5º, o Conselho Superior de Ensino tinha como atribuição substituir a função fiscal do Estado. Assim sendo, o Decreto nº 8.659 retirava da União o poder de criação de novas instituições de ensino superior e se mantinha, nas já constituídas, os currículos estabelecidos na Reforma de Benjamin Constant. Conforme Cury, a Lei Orgânica “[...] defendida por próceres leigos e religiosos [revelava] a penetração do ideário positivista no governo central [...]” (CURY, 2010, p. 355).

[...] Ao radicalizar a matriz que prevaleceu nos primórdios da República [...] a reforma Rivadávia [privilegiou uma] concepção liberista do ensino, vale dizer, livre-mercadista, simplesmente [ao exacerbar] um tipo de individualismo que [era] a negação daquilo que já [vinha] se esboçando na educação brasileira, ainda que diferenciadamente pelos estados, qual seja a educação como direito social dos indivíduos [...] (ROCHA, 2012, p. 234).

Na prática, a Lei Rivadávia Corrêa resultou na dispensa imediata da exigência de equiparação de graus a uma instituição modelo de âmbito federal, removia-se do Estado e dos estabelecimentos oficiais, o monopólio sobre a concessão de diplomas e títulos. Obviamente houve reação.

[...] Os jornais de época são pródigos nas denúncias e resistências. A começar pelas denúncias de direitos adquiridos que foram feridos, pois o decreto em suas disposições transitórias apenas excluía da imediata aplicabilidade alunos já matriculados a partir do segundo ano das escolas de ensino superior. A resistência pretendia estender aos alunos já matriculados no ensino fundamental os privilégios antes existentes. Assim, adiar-se-ia a sua plena realização por muitos anos [...] (ROCHA, 2012, p. 234).

A Lei também influi sobre o estudo de idiomas estrangeiros. Essencialmente, reduziu pela metade o tempo de estudo de línguas clássicas, caso do latim e do grego. Quanto às línguas modernas, mantinha-se o estudo de francês em três anos e transformava-se o ensino de inglês e alemão em disciplinas optativas, aquela escolhida seria estudada por outros três anos. Antes da Lei a praxe era três anos de estudo para cada um dos idiomas.

Neste momento da história o trânsito internacional já era um fato. Enquanto os filhos das elites brasileiros iam para o exterior estudar, para o Brasil vinham imigrantes trabalhar. Boris Fausto esclarece expondo que “A imigração em massa foi um dos traços mais importante das mudanças socioeconômicas ocorridas no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX [...]” (FAUSTO, 2001, p. 155). Italianos, alemães, chineses, japoneses, entre

tantos outros estrangeiros, para cá migraram na esperança de construir uma vida melhor do que a tinham em seus lares de origem. De acordo com Boris Fausto:

Cerca de 3,8 milhões de estrangeiros entraram no Brasil entre 1887 e 1930. O período 1887-1914 concentrou o maior número de imigrantes [entretanto] A Primeira Guerra Mundial reduziu muito o fluxo de imigrantes. Após o fim do conflito constatamos uma nova corrente imigratória, que se prolonga até 1930 (FAUSTO, 2001, p. 155-156).

O historiador inglês Eric John Ernest Hobsbawm, autor do livro *Era dos Extremos – o breve século XX: 1914-1991* põe-se neste a examinar os acontecimentos que moldaram o lacônico século XX, concluindo que o mesmo iniciou-se na eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914) e finalizou-se com o fenecimento da União Soviética (1991). Hobsbawm, entre tantos outros pesquisadores que se dedicaram nos últimos cem anos a verificar os motivos, os fatos e as responsabilidades que levaram à ocorrência da episódica guerra, cita a data de 28 de junho de 1914 como o dia em que a mesma derradeiramente começou: o dia em que foram assassinados o arquiduque Francisco Ferdinand de Habsburgo, sucessor do trono Austro-húngaro, e sua esposa, Sofia Chotek, duquesa de Hohenberg. O crime, ocorrido em Sarajevo, capital da Bósnia-Herzegovina, tinha motivação política, nascia das incongruências imperialistas entre Inglaterra, Alemanha, Rússia, França e Áustria. Como se sabe, a guerra não ficou limitada aos territórios das nações citadas, mas expandiu-se globalmente, atingindo países do extremo oriente como China e Japão, além de várias colônias alemãs espalhadas pelo oceano Pacífico. As colônias alemãs no continente africano não ficaram incólumes e foram alvo de pretensões tanto de franceses quanto de ingleses. A aliança entre Turquia e Alemanha estabeleceu novas frentes de confronto, tornando ainda mais caótica a região do Mediterrâneo.

Embora a Primeira Guerra Mundial seja um tema que atice corações e mentes de historiadores mundo afora, não temos espaço aqui para discuti-la com mais apuro, de modo que nos deteremos agora ao impacto da referida na realidade social brasileira, e de forma mais detida, em como a mesma alcançou a pessoa de Manoel Bomfim.

Ao que se sabe, a Liga Brasileira dos Aliados foi formada, mormente, por intelectuais, estes, simpáticos aos ideais franceses e contrários à ideologia alemã, de forma que vieram a manifestar publicamente suas opiniões em artigos de jornais e periódicos de ampla circulação nacional. Não raras vezes, a Liga Brasileira envolveu-se na produção de eventos com a finalidade de arrecadar fundos para os aliados; tais ações não tardaram a ser noticiadas nos países da Europa. Manoel Bomfim fez parte da Liga e manifestou suas opiniões em duas

oportunidades, a primeira em 17 de agosto de 1914³⁷, no *Jornal do Commercio*, em um ensaio chamado **A obra do germanismo**; e a segunda, em 13 de novembro de 1914, no mesmo jornal, em outro ensaio, este denominado **Darwin e os conquistadores**. De acordo com Ronaldo Conde Aguiar, “[...] No primeiro, [...] ele condenou as aspirações imperialistas da Alemanha, responsável, em última análise, pela conflagração mundial. No segundo, [...] Bomfim defendeu as intenções morais do autor de ‘A origem das espécies’[...]” (AGUIAR, 2000, p. 424). Ambos os ensaios foram reunidos no ano seguinte em um singular volume (plaquete), sob o título de **Obra do germanismo**, “[...] cujos direitos foram doados pelo autor à Cruz Vermelha belga [...]” (AGUIAR, 2000, p. 424). Em reconhecimento, tanto pelos direitos de venda quanto pelo posicionamento, o sergipano sagrou-se condecorado (em 22 de novembro de 1918) com a medalha a Ordem de Leopoldo, entregue pelo rei da Bélgica, país ocupado pela Alemanha, um dos grandes motivos de repúdio aos germanos por parte da Liga Brasileiros dos Aliados.

Retrocedendo aos primeiros anos da guerra, foi sob os seus auspícios e fervores que um incidente incomum na Escola Normal acabou ganhando proporções épicas. Em 11 de junho de 1915, uma sexta-feira, período do intervalo, Cecília Benevides de Carvalho Meirelles, uma normalista da Escola Normal, declamava poesias de Olavo Bilac a um grupo de colegas quando foi surpreendida por Hans Heilborn, um alemão radicado no Brasil há mais de trinta anos como professor de língua grega, na ocasião, diretor do estabelecimento. Hans Heilborn condenou impiamente tanto o ato da jovem quanto os versos do poeta, que julgava inadequados. Sua reação “[...] mostrava o tipo de radicalização que dominava o campo intelectual da época, profundamente contaminado por preconceitos literários e pelos acontecimentos europeus” (AGUIAR, 2000, p. 429). O tumulto ganhou corpo, o coro se avivou e as vaias revolveram em gritos contra o diretor Hans Heilborn, que “[...] transformou-se [...] no próprio perigo alemão [...] ao atacar [...] Cecília Meireles – e ao ofender [...] Bilac -, o diretor da Escola Normal provocou reação de repúdio similar àquela gerada pela invasão da Bélgica por tropas alemãs [...]” (AGUIAR, 2000, p. 434). Rivadávia Correia, agora prefeito do Distrito Federal, acompanhado de outras autoridades, entre elas Azevedo Sodré, Diretor da Instrução Pública, interviu no tentame de encerrar a confusão. Só a piorou. No dia seguinte, o motim chegou aos jornais. Após o recesso de final de semana, o prefeito em pessoa abriu inquérito contra a normalista e duas outras colegas também tidas como rebeldes³⁸. Reuniões e atos dos alunos foram suspensos, guardas armados foram postos na entrada da instituição.

³⁷ Oficialmente, o Brasil só declarou Guerra contra a Alemanha em 26 de outubro de 1917.

³⁸ Corina Lage e Déa Simões Mendes. Carecemos de maiores estudos sobre as respectivas normalistas.

Os estudantes não se manifestaram apenas contra a rispidez e visão curta de Hans Heilborn em relação a Olavo Bilac, o *Príncipe dos Poetas Brasileiros*, intelectual engajado na Liga Brasileira pelos Aliados. A verdade é que o diretor da Escola Normal passou a simbolizar a força militar e o obscurantismo prussiano – contra os quais a Liga Brasileira pelos Aliados vinha, desde a sua fundação, em março, promovendo *meetings* e atos públicos de repúdio (AGUIAR, 2000, p. 433, grifo do autor).

Populares foram para frente da escola clamar pela saída do diretor; este, acabou suspendendo as aulas. Nomes para substituí-lo foram pronunciados. Manoel Bomfim foi um deles, afinal, ele já havia sido diretor da Escola Normal, “[...] era um professor reconhecido e respeitado pelas alunas não só pelo seu conhecimento como, principalmente, pela sua fluência e capacidade didática [...]” (AGUIAR, 2000, p. 431). Em matéria vinculada no *Jornal do Commercio*, em 16 de julho de 1915, Miguel Lemos acertou o cerne da questão, a qual Ronaldo Conde Aguiar resumiu assim:

[...] Tinha sido um grave erro político de Rivadávia Correia a nomeação de Hans Heilborn [...] para o cargo de diretor da Escola Normal, principalmente no instante em que, na Europa, desenrolava-se uma guerra provocada pelo militarismo alemão e, no Brasil, desenvolviam-se atividades organizadas contra o germanismo e a favor dos países aliados. A agressão à normalista Cecília Meireles foi apenas a gota d’água [...] (AGUIAR, 2000, p. 433).

Todavia, uma posterior e insinuante matéria publicada no *Jornal do Commercio* culpava os ex-diretores do estabelecimento por instilarem as normalistas contra o atual diretor da Escola Normal. Uma carta de esclarecimento foi enviada ao referido periódico³⁹, sendo esta assinada por Francisco Carlos da Silva Cabrita, Alfredo Gomes, Sérvulo Lima, José Veríssimo e Manoel Bomfim, este último, segundo Ronaldo Conde Aguiar, o verdadeiro autor da mensagem (baseado no estilo retórico de escrita). Além disso, ao refletir dura e realisticamente – como de costume – sobre os episódios contemporâneos ocorridos na Escola Normal, Manoel Bomfim atinou usá-los como “[...] pretexto para escrever um ensaio conceitual sobre a crise (como categoria sociológica), no qual ele retornou ao tema da educação como base do progresso (desenvolvimento) nacional e como princípio de cidadania [...]” (AGUIAR, 2000, p. 440). Intitulado **Crise...?**, o respectivo ensaio foi remetido à redação do *Jornal do Commercio*, que o publicou em 27 de junho de 1915. No dia seguinte, após uma reunião extraordinária com o Prefeito Rivadávia Correia, Hans Heilborn pediu demissão. Estava terminado o incidente na Escola Normal.

³⁹ A referida carta é deveras longa e Ronaldo Conde Aguiar a reproduziu na íntegra no livro *O Rebelde Esquecido*. Nenhuma das linhas expostas pelo biógrafo está presente no ensaio denominado **Crise...?**, embora este também verse sobre a convulsão do sistema educacional do Distrito Federal.

Em 1915, o Presidente da República era Venceslau Braz Pereira Gomes e o ministro da Justiça e Negócios Interiores era o gaúcho Carlos Maximiliano Pereira dos Santos. Este, em 18 de março de 1915, fez-se aprovar o Decreto nº 11.530, que à sua maneira, reorganizava o ensino secundário e superior, cancelando as alterações da Reforma Rivadávia Correia. De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury:

A desoficialização, propiciada pela Reforma Rivadávia possibilitou a abertura de escolas de todos os tipos. Sob o impacto de um mercado propício, apareceram as famosas ‘academias elétricas’ [...] essa face mercantilista de que também se recobriu a Reforma Rivadávia reconduziu os novos governantes à reinstauração da oficialização, com o retorno do Instituto da equiparação [...] (CURY, 2010, p. 356).

Destarte, a Reforma Carlos Maximiliano fez voltar “[...] as disposições uniformizadoras e fiscalizadoras da educação fixadas no início do regime republicano [...]” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 240), era o regresso ao sistema de inspeções e equiparações de graus.

A Reforma Carlos Maximiliano procurava retomar a iniciativa do Estado no campo educacional e representou o início da reação ao domínio positivista, em termos da política educacional no Brasil. Em paralelo, a bancada gaúcha perdeu a sua coesão, com a morte de Pinheiro Machado e com os problemas institucionais enfrentados internamente por Borges de Medeiros no Rio Grande do Sul. Assim, o bloco monolítico da bancada gaúcha perdeu, em boa parte, o poder político desfrutado no início do século. Esse contexto contribuiu para que a Reforma Carlos Maximiliano fosse aprovada, com a suspensão daquelas liberalidades de cunho positivista que haviam sido ratificadas na Reforma Rivadávia (CORSETTI, 1998, p. 153).

Embora essa reforma tenha mantido o Conselho Superior de Ensino, ela tornou a conclusão do curso secundário um componente imperativo para o ingresso nas faculdades brasileiras; também instituiu os exames de vestibular, estabelecendo-os como condicionantes para matrícula nos cursos superiores, e como se fosse pouco, alterou substancialmente o currículo de várias faculdades do país.

Voltando ao Sergipano. Em 1915, pela Livraria Francisco Alves, ele lançou a primeira edição de **Lições de Pedagogia – teoria e prática da educação**, livro que buscou reproduzir em palavras, e segundo o regulamento escolar, as experiências e lições de Manoel Bomfim como professor da disciplina na Escola Normal. No prefácio, o sergipano evidenciou que se tratava de um livro exclusivamente de lições e que deixara de fora conteúdos relativos à psicologia, parte do programa educativo da disciplina. A seguir, o professor esclareceu sua escolha, deixando claro que tratava separadamente pedagogia e psicologia porque as

respectivas seriam assuntos distintos, embora estivessem repletas de relações entre si. Mas também elucida muito mais:

Desde que se creou a cadeira de Pedagogia na Escola Normal, ha 18 annos, foi ella desdobrada em dois cursos – um preparatorio, de Psychologia, feito na terceira série, e o de Pedagogia e Methodologia, professado na quarta série. A ultima reforma, regulamentada ha menos de um anno, reduziu taxativamente as duas disciplinas a um só curso, ensinado em um anno, com a recommendação explicita – de que a parte de Psychologia se reduziria a noções perfunctorias... Ha tanta propriedade em fundir a Psychologia na Pedagogia, como em fazer desaparecer a sciencia da phisiologia na arte da Hygiene (BOMFIM, 1926, p. 5-6).

A latente crítica do sergipano estende-se à página seguinte, onde complementa expondo que “[...] com a reforma ultima, não houve effectivamente redução, nem simplificação de programma; não houve, siquer, uma fusão, si não simples addição de capítulos, que vieram se accumular nas mesmas paginas [...]” (BOMFIM, 1926, p. 6). Em nossa peregrinação pelos acervos que pudessem resguardar as obras de Manoel Bomfim, conseguimos localizar a 3ª edição do livro (1926). Neste, além do prefácio à primeira edição, pode-se ler também o prefácio à segunda edição (1917), que torna a crítica bomfimniana ainda mais ferrenha:

O regulamento e os programmas da Escola Normal do Districto Federal foram de novo reformados. Hoje, a Pedagogia e a Psychologia estão absolutamente separadas, e com professores differentes. Nem mesmo os programmas se harmonisam. Sempre na imminencia de novas reformas, e porque ellas se amiudam mais que a sedições (pois que uma outra reforma já está annunciada), desistimos de fazer á organização didactica actual qualquer referencia (BOMFIM, 1926, p. 8).

Em 1916, Manoel Bomfim foi nomeado professor de psicologia aplicada e educação da Escola Normal. Mas como se percebe, logo foi obrigado a se dedicar a apenas uma disciplina, vindo optar pela psicologia. Ensejando reportar seu conhecimento como professor da matéria, neste mesmo ano, pela Livraria Francisco Alves, o sergipano lançou a primeira edição de **Noções de Psychologia**. Nós tivemos acesso à segunda edição da obra, que é de 1917, aliás, mesmo ano da Revolução Russa. Mas atendo-se ao livro, averiguando os prefácios, nem numa nem noutra edição Bomfim fez comentários às reformas educacionais do período; dedicou-se puramente, por mais de trezentas páginas, ao conteúdo da disciplina.

Ainda que Manoel Bomfim tivesse motivos para estar contente em 1918 (foi o ano que ele recebeu a medalha da Ordem de Leopoldo), a morte voltou para levar duas pessoas importantes da vida do sergipano: primeiro, Alcindo Guanabara, então com 52 anos, morto por enfarte do miocárdio em 20 de agosto; e segundo, Olavo Bilac, com 53 anos, falecido em

28 de dezembro, cuja “[...] *causa mortis* foi: ‘pneumococia; miocardite crônica’” (AGUIAR, 2000, p. 461, grifo do autor).

O ano de 1918 marca também o fim da Primeira Guerra Mundial. Em 11 de novembro do corrente ano, Matthias Erzberger, representando a Alemanha, e, Ferdinand Foch, comandante em chefe das forças da Tríplice Entente, representando os países aliados, assinaram o Armistício de Compiègne. Por esse tratado concordavam as partes envolvidas no fim imediato da Primeira Guerra Mundial. No ano seguinte seria assinado o Tratado de Paz de Versalhes.

Venceslau Brás ainda estava à frente da nação quando a gripe espanhola chegou ao Brasil. Embora não existam registros completamente confiáveis, estima-se que somente no Rio de Janeiro cerca de 18.000 pessoas tenham perdido a vida. Entre essas estava Rodrigues Alves, eleito para mais um mandato à presidência da República. Em seu lugar assumiu o Vice-Presidente Delfim Moreira, que seguiu no governo até a realização de novas eleições, estas vencidas por Epitácio Pessoa, na época, senador pela Paraíba. Apoiado pelas oligarquias sulistas, o ex-ministro da Justiça e Negócios Interiores, que orquestrou a Reforma da Educação Pública de 1901, disputou o pleito com Rui Barbosa, e este, mais uma vez foi derrotado. Mas como salienta Boris Fausto, “[...] Rui Barbosa [...] mesmo não tendo o apoio de qualquer máquina eleitoral, obteve cerca de um terço dos votos e venceu no Distrito Federal” (FAUSTO, 2001, p. 171). Ainda segundo o historiador:

Após a Primeira Guerra Mundial, a presença da classe média urbana na cena política tornou-se mais visível. De um modo geral, esse setor da sociedade tendia a apoiar figuras e movimentos que levantassem a bandeira de um liberalismo autêntico, capaz de levar à prática as normas da Constituição e as leis do país, transformando a República oligárquica em República liberal. Isso significava, entre outras coisas, eleições limpas e respeito aos direitos individuais. Falava-se nesses meios de reforma social, mas a maior esperança era depositada na educação do povo, no voto secreto, na criação de uma Justiça Eleitoral (FAUSTO, 2001, p. 171).

Na esfera familiar, saudoso do filho que havia ido estudar na França, Inglaterra e Alemanha, Manoel Bomfim escreveu, no primeiro semestre de 1919, o livro **Primeiras saudades**. 1919 é o ano em que se desfaz a Liga Brasileira pelos aliados, constituída em 1914. Também é o ano em que se idealiza e se organiza outra guilda, a Liga das Nações (conhecida igualmente como Sociedade das Nações), um esforço internacional composto pelas pátrias vencedoras da Primeira Guerra Mundial. Reunidos em Versalhes, Paris, as potências europeias negociaram acordos e tratados com a finalidade de assegurar a paz no mundo ocidental e ao mesmo tempo garantir a responsabilização da Alemanha pela guerra ocorrida.

Os prejuízos causados pela nação germânica derivaram em penalidades, como, por exemplo, a redistribuição de parte do seu território a nações vizinhas, além da perda das colônias espalhadas pelo globo, como também restrições severas quanto à dimensão das forças armadas do país, sem falar em pesadas indenizações financeiras. Historiadores mais dedicados ao tema apontam que o chamado Tratado de Versalhes foi pessimamente recebido na Alemanha, em vários setores da sociedade, vindo anos depois a estimular argumentos em prol da queda da República de Weimar e a posterior ascensão do nazismo. O Tratado de Versalhes foi assinado em 28 de junho de 1919 e ratificado pela Liga das Nações em 10 de janeiro de 1920; neste ano, a sede da aliança mudou-se para Genebra (Suíça). Não obstante, a referida Liga fracassou em sustentar a paz mundial, dissolvendo-se aos poucos, sendo extinta em meados de 1942, durante a Segunda Guerra Mundial.

Em 10 de fevereiro 1919, o *Jornal do Commercio* publicou uma declaração de Manoel Bomfim onde este relatava a situação em que se encontrava o Pedagogium. Meses depois, em 28 de junho, era a vez do *Jornal do Brasil* publicar outro ensaio do sergipano que mais uma vez falava das carências do campo educacional no Distrito Federal, texto que recebeu o título de **Cultura progressiva da ignorância**. Provavelmente consciente dos fatos que se desenrolariam nos próximos dias, Manoel voltou a escrever para o *Jornal do Commercio*, que publicou em 4 de julho o ensaio **Valor positivo da educação**. Então, pelo decreto municipal nº 1360, artigo 157, de 19 de julho de 1919, era extinto o Pedagogium.

O que estava acontecendo no cenário político do Distrito Federal em 1919? Segundo Surama Conde Sá Pinto, às “[...] quatorze horas da tarde de 22 de janeiro de 1919 [...] Em cerimônia, realizada no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Paulo de Frontin [era] nomeado prefeito do Distrito Federal [...]” (PINTO, 2011, p. 199). A investidura, patrocinada por Delfim Moreira, Presidente da República, não foi exatamente uma benção. Engenheiro por formação e político por profissão, Paulo de Frontin “[...] encontrou as contas municipais no vermelho [...]” (PINTO, 2011, p. 200).

Para contornar a difícil situação financeira da Prefeitura, Frontin, a princípio, procurou racionalizar os gastos municipais e equilibrar as contas por meio de uma série de medidas, como a supressão de automóveis oficiais, a extinção de oficinas de reparo, a simplificação dos serviços das repartições e a diminuição dos gastos com aluguéis de imóveis para o funcionamento de escolas municipais, chegando algumas a funcionar em dois turnos nos prédios mais próximos (PINTO, 2011, p. 202).

Era tradição política naqueles dias a contração e o não pagamento de empréstimos realizados, de modo que a conta ficava sempre sob a responsabilidade do legatário, que herdava o compromisso de saldar a dívida, e não o fazia. Com Paulo de Frontin também foi

assim. Fizeram com ele e ele fez com seu sucessor. Boris Fausto até argumenta que “em 1928 o Brasil era o país com a maior dívida externa da América Latina [...]” (FAUSTO, 2001, p. 165). A saída de Paulo de Frontin da Prefeitura do Distrito Federal está ligada a uma gama de fatores, que por fim acabaram conduzindo-o de volta ao senado, onde permaneceu até seus últimos dias de vida. De acordo com Surama Pinto, “[...] em 26 de julho Frontin entregou o seu cargo a Delfim Moreira, presidente responsável por sua nomeação [...]” (PINTO, 2011, p. 215). Deste modo, podemos entender que um dos últimos atos governamentais de Paulo de Frontin foi corroborar com o decreto que oficializou o fechamento do *Pedagogium*. Visto numa panorâmica maior, todo o campo educacional estava em convulsão naquele momento, o que se comprova com a sistemática cassação das autorizações de funcionamento das escolas modernas.

[...] as greves gerais ocorridas em São Paulo e no Rio de Janeiro em 1917 e 1919, com marcante liderança anarquista, chamaram a atenção do Estado e da Igreja Católica para as ações do movimento. Os anarquistas passaram a ser vistos como ameaça e tornaram-se alvo de dura repressão: inúmeros militantes estrangeiros foram expulsos do país, suas escolas foram fechadas e os professores foram acusados de difundir a revolução social. Educadores vinculados àquelas escolas foram colocados em listas negras de industriários da época, e não conseguiram se empregar novamente. A classe dominante e os governantes criaram e divulgaram a tese segundo a qual o anarquismo era uma ‘planta exótica’ – vinda da Europa, não teria clima favorável para se desenvolver por aqui. A estratégia era evidente: negar a luta de classes e ressaltar a suposta cordialidade e o apego à ordem do povo brasileiro (MORAES, 2009).

Outra planta exótica, para aproveitar a alegoria de José Damiro de Moraes, foi plantada em 1917, quando Renato Ferraz Kehl fundou a Sociedade Eugênica de São Paulo. A entidade reuniu sob seu manto mais de uma centena de associados, a maioria destes pertencentes à classe médica, oriundos principalmente dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Outras instituições de mesmo âmbito vieram depois, de modo que alguns historiadores falam em um Movimento Eugênico Brasileiro. De fato, em 1923, no Rio de Janeiro, foi fundada a Liga Brasileira de Higiene Mental.

O interesse pela eugenia já estava bastante difundido em países como Estados Unidos, Inglaterra, França e Alemanha quando começou a engrenar no Brasil. Membros da elite intelectual da época⁴⁰ aderiram entusiasticamente às ideias eugênicas, pois viam nelas uma nova maneira de inserir o país nos rumos do progresso, da civilidade e da modernidade. Não

⁴⁰ Roselania Francisconi Borges, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2006), autora da dissertação intitulada *A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação*, investigando o livro **Lições de Pedagogia** de Manoel Bomfim, apontou que o mesmo foi adepto do higienismo e posteriormente membro da Liga Brasileira de Higiene Mental. Contudo, carecemos de maiores referências para apurar o nível de inserção e vinculação de Manoel Bomfim e suas ideias no referido movimento.

faltaram publicações para difundir o movimento; ele era a pauta do momento, estava presente em livros, artigos acadêmicos e ensaios de jornais e revistas de grande circulação nacional.

Os chamados eugenistas não estavam limitados à discussão de um só tema, mas fazia parte de seus debates tanto o enfoque do corpo individual e familiar quanto o corpo social e escolar. Essa extrapolação levou-os a discutir desde a seleção de imigrantes para incremento da força de trabalho nas indústrias nacionais, até a educação higiênica, sanitária, mental, moral e sexual. Possivelmente a mais polêmica de todas as tematizações tenha sido o controle matrimonial, incluindo aí a reprodução humana, a esterilização, e, por conseguinte, outros temas que vinham na mesma carona histórica, como a miscigenação racial e o branqueamento populacional.

Com o fechamento do Pedagogium em julho de 1919, Manoel Bomfim passou a se dedicar exclusivamente à docência na Escola Normal e, finalmente, em 1920, o sergipano publicou o seu **Primeiras saudades**. Com o livro impresso, Bomfim concorreu ao prêmio Francisco Alves, promovido pela ABL, a distinta premiação fazia parte de um acordo entre editor e Academia. Falecido em 29 de junho de 1917, sem herdeiros, Francisco Alves deixou todo seu espólio à referida entidade, que deveria, conforme obrigação “[...] distribuir, a cada cinco anos, prêmios literários e pedagógicos, de incentivo à propagação do ensino primário no Brasil [...]” (AGUIAR, 2000, p. 469). A premiação era em espécie, “[...] os primeiros lugares receberiam dez contos de réis; os segundos colocados ganhariam cinco contos de réis; as obras que ficassem em terceiro lugar receberiam três contos de réis [...]” (AGUIAR, 2000, p. 469). Bomfim recebeu apenas menção honrosa pelo livro.

Em 1921, seu filho Aníbal retornou ao Brasil, os estudos do jovem estavam conclusos. Em 27 de setembro do mesmo ano, o *Jornal do Commercio* publicou um novo ensaio de Manoel Bomfim, **O dever de educar**. Até onde sabemos, esta é a única publicação assinada pelo sergipano no referido ano. Possivelmente porque ele se preparava, literalmente, para invadir as livrarias em 1922, mesmo ano em que Manoel e Natividade se tornaram avôs de Luiz Paulino, primeiro filho de Aníbal Bomfim.

E foi em 1922 que Manoel Bomfim publicou quatro livros de caráter pedagógico: **A cartilha, Lições e leituras, Crenças e Homens**, e por fim, **Livro dos Mestres**, este último escrito exclusivamente para professores. Os demais visavam atender excepcionalmente o público discente. Os títulos citados acima não foram impressos pela editora de Francisco Alves e sim por uma referida Casa Electros, coincidentemente o mesmo nome da empresa que Aníbal Bomfim montou logo após retornar ao Brasil, um empreendimento voltado para instalações elétricas (Aníbal estudou também na Universidade da Pensilvânia, onde se formou

em engenharia elétrica). Ronaldo Conde Aguiar assinala que em junho do corrente ano, a revista *Brazilian Business* publicou o artigo **The Brazilian**, de autoria do sergipano, contudo, infelizmente não localizamos o mesmo para uma devida apreciação.

Em 1923, Manoel Bomfim publicaria apenas **Pensar e dizer – Estudo do symbolo no pensamento e na linguagem** (também pela Casa Electros). Dito desta forma parece pouco, mas trata-se da obra de maior fôlego, no campo da psicologia, então escrita pelo sergipano. O livro não possui caráter didático; na verdade, sua profundidade analítica traria constantemente a leitura de leigos no assunto. Em termos gerais, o que se pode dizer do mesmo é o seguinte:

A obra, contendo originalmente 518 páginas, é composta de duas partes: a primeira trata de vários aspectos do símbolo e do processo de simbolização e a segunda das relações entre símbolo e linguagem; cada parte contém nove capítulos, além de um apêndice que relata uma pesquisa, em todas as suas etapas, realizada no Laboratório de Psicologia do *Pedagogium*. Trata esta obra da função simbólica e de suas relações com o pensamento e a linguagem, articulando as relações que se estabelecem entre estes elementos e o processo educativo, a partir de uma abordagem que se poderia hoje denominar de sócio-histórica (ANTUNES, 2006, p. 21, grifo da autora).

Rebeca Gontijo⁴¹, ao delinear parte da cronologia de vida do sergipano, apontou que, em 1924, Manoel Bomfim participou, “[...] com Maurício de Medeiros, de uma comissão para implantação dos testes de inteligência no ensino primário [e desse] empreendimento resultou [a] publicação do livro **O método dos testes** (1926) [...]” (GONTIJO, 2010, p. 152, grifo da autora). O apontamento está correto e confere com as próprias palavras de Bomfim no prefácio da obra, que ao seu final recebe assinatura e data (maio de 1926). Contudo, durante nossa coleta de dados tivemos acesso a um exemplar do livro, que estampa em sua capa e primeira página o ano de 1928⁴². Não há, infelizmente, qualquer menção à edição do livro, o que é bastante comum em primeiras edições. Tal incongruência é deveras pequena, todavia,

⁴¹ Autora da dissertação de mestrado *Manoel Bomfim (1868-1932) e O Brasil na História* (Universidade Federal Fluminense/2001), Gontijo é também autora do livro *Manoel Bomfim*, publicado em 2010 por meio de uma parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Ministério da Educação e Cultura (MEC), Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, dentro do projeto *Coleção Educadores*, que produziu e distribuiu para escolas de todo o Brasil a mencionada *Coleção*. Voltada para professores, composta por 62 volumes, cada um destes acercando-se de um vulto significativo para o campo educacional, que, parafraseando Fernando Haddad (na época, ministro de Estado da Educação, autor da apresentação que abre cada exemplar), visou melhorar a qualidade das práticas pedagógicas brasileiras por meio da disponibilidade de obras específicas sobre o pensamento e os fazeres dos principais expoentes da história educacional, tanto no plano nacional como no internacional.

⁴² Carlos Monarcha em *O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social* (capítulo 10 do livro *História e Memórias da Educação no Brasil*, vol. III: Século XX), menciona que **O método dos testes** foi publicado de fato em 1928. Ao mesmo tempo, relaciona outras obras de tema correlato lançadas entre os anos de 1919 e 1935.

carece de mais estudos, não apenas para determinar o ano correto da publicação, ou se houveram novas edições nos anos seguintes, mas, sobretudo para apurar o conteúdo vinculado nesta obra. Os pesquisadores que aludem para a existência do livro mencionam que Ofélia e Narbal Fontes teriam contribuído na confecção da mesma.

2.6 O fim chega para todos: fenecimento de uma época e legado de um homem

Sob a Presidência de Arthur da Silva Bernardes (1922-1926), João Luiz Alves da Rocha Vaz era nomeado Ministro da Justiça e Negócios Interiores. A Reforma educacional promovida por João Alves, também conhecida como Lei Rocha Vaz, esteve baseada no Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. O referido Decreto, dotado de 310 artigos, estabelecia o concurso da União, que juntamente com os Estados, responsabilizavam-se pela difusão do ensino primário; além disso, organizava o Departamento Nacional de Ensino, revogava o Conselho Superior de Ensino e reformava tanto o ensino secundário como o superior e outras providências. Como se vê, não era qualquer reforma, pois em seus fins pretendia alcançar todos os níveis de ensino. Conforme Cury, o Decreto originou o “[...] embrião do futuro Ministério da Educação [...]” (CURY, 2010, p. 357).

Nos anos 1920, um programa mais bem definido caracterizou a atuação da União, objetivando reforçar a superintendência do Poder Central. No que diz respeito à criação de universidade oficial no País, verifica-se que a ideia vinha sendo desenvolvida há muito tempo. Apresentou-se de modo mais intenso ainda no fim do Império e chegou a estruturar-se com a difusão das ideias liberais da República (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 240).

Percebe-se assim que o ensino superior continuava a ser o alvo de maior intencionalidade da reforma. Além de modificar o currículo dos cursos de Medicina, Farmácia, Odontologia, Direito e Engenharias dos institutos federais, a Lei Rocha Vaz previa também a criação de universidades fora do Distrito Federal, como em São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Bahia. Tachada de conservadora, essa Reforma refutou os ideais da Escola Nova e cerceou professores e alunos mediante o controle ideológico do Estado.

Em 1925, Manoel Bomfim somava 57 anos. Já havia escrito e publicado abundantemente, mas indubitavelmente, ainda tinha muito a dizer. Na época, preparava-se para começar a escrever mais cinco livros “[...] com os quais pretendia encerrar o seu ciclo literário [...]” (AGUIAR, 2000, p. 472). Foi respectivamente neste ano que Manoel Bomfim começou a sentir os primeiros sintomas de um mal que viria a lhe perseguir até seus últimos

dias. E foi também nesse derradeiro ano que a Casa Electros, empresa de Aníbal, submergiu em imensos prejuízos. Manoel Bomfim interveio para saldar as colossais dívidas do filho, desfazendo-se, praticamente, de todo o patrimônio familiar que havia sido construído e adquirido ao longo da vida.

Ronaldo Conde Aguiar assinala que Humberto de Campos (1886-1934) teria conhecido Manoel Bomfim em 1926 e estes logo teriam se tornado bons amigos. Natural do Maranhão, migrado para Rio de Janeiro, Campos também era escritor e assim como Bomfim fez parte da Sociedade Brasileira dos Homens de Letras. O sergipano teria confessado ao maranhense, no respectivo ano, que jamais havia escrito um diário, ou mesmo um ensaio autobiográfico, embora almejasse fazê-lo. Mas não o fez, “[...] diante da armadilha do destino, preferiu escrever sobre o Brasil, e não sobre a sua própria vida. Diante de um dilema existencial, portanto, Bomfim mais uma vez optou pelo seu país” (AGUIAR, 2000, p. 518).

Conforme ponderação anterior, Manoel Bomfim, dividindo a caneta com Alice Corrêa Jorge da Cruz, Eurydice Corrêa da Cruz, Leopoldina da Cruz Machado, Maria Alexandrina Ribeiro Pacca, Moema de Carvalho e Ophelia de Avellar Barros (todas da Escola de Aplicação do Distrito Federal), ao que tudo indica, escreveram em 1926 e publicaram em 1928, pela Livraria Francisco Alves, o livro **O methodo dos tests**. Outro ensaio do sergipano seria vinculado em 29 de abril de 1928 no *Jornal do Commercio*, este se intitulava simplesmente **Os Brasis** e representava um prenúncio dos livros que ele vinha escrevendo desde 1925. Segundo Roselania Francisconi Borges, autora da dissertação de Mestrado intitulada *A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação*, Bomfim teria sido integrante da Liga Brasileira de Higiene Mental e membro da Seção de Deficiência Mental na década de 1920, inclusive, no ano de lançamento de **O methodo dos tests**, o sergipano teria assumido a presidência da seção de Psicologia Aplicada e Psicanálise. Em seu estudo, a autora cita as fontes que validam a inserção de Manoel Bomfim na referida Liga, aludindo também para as homenagens prestadas após o falecimento do sergipano.

A Europa da década de 1920 foi marcada pela ascendência ao poder de governos que se revelariam mais tarde fascistas e autoritários. Enquanto isso, no novo mundo, emergia com verve a maior nação imperialista do século XX. Os Estados Unidos encontravam-se em franco crescimento e isolavam-se na liderança para ser a grande potência política, econômica e militar do século. Isso até o crack de 1929. A crise econômica teve entre suas causas a interdependência entre a economia norte-americana e de outros países, sobretudo daqueles que recebiam seus empréstimos. O crash financeiro de 1929 teve repercussões mundiais, que, lógico, alcançaram o Brasil. Alheio a isso, Manoel Bomfim mantinha-se firme em sua missão.

O Brasil na América: caracterização da formação brasileira, editado pela Francisco Alves, chegou às livrarias em agosto de 1929, mas enfermo, Manoel Bomfim não se fez presente no lançamento da obra. Infelizmente, no futuro, circunstâncias semelhantes voltariam a afastá-lo de cerimônias de mesma intenção. Detendo-se ao livro, este se voltava a refletir sobre a gênese do Brasil, da brasilidade e de nossa identidade dentro do continente americano. Como bem nos explica o cientista social Celso Noboru Uemori em sua tese, *Explorando em campo minado: a sinuosa trajetória intelectual de Manoel Bomfim em busca da identidade nacional*:

A obra *O Brasil na América* pode ser pensada em comparação com os ensaios que foram produzidos na década de 20, como *Retrato do Brasil* e *Macunaíma*. A época foi marcada pela vontade de ‘redescobrir’ o Brasil, de tentar encontrar os fatores determinantes do seu atraso e interrogar se este era destino ou contingência e, portanto, se havia possibilidade de redenção. Em Mário de Andrade, Paulo Prado e Manoel Bomfim havia o desejo comum de delinear o caráter brasileiro, ou seja, de compor o seu retrato psicológico e moral [...] (UEMORI, 2006, p. 130, grifo do autor).

Ainda em 1929, o sergipano teve outro artigo seu vinculado em periódico, **Crítica à escola ativa**, presente na revista *A Academia* (Ano 4, nº 6). Contudo, trata-se de outro artigo de Manoel Bomfim ao qual não tivemos acesso.

A Revolução de 1930 ocorrida no Brasil pode ser explicada de múltiplas formas teóricas e ângulos políticos. Neste momento nos cabe dizer resumidamente que resultou, em 24 de outubro, na deposição de Washington Luís Pereira de Souza da Presidência da nação (1926-1930) e na assunção provisória (mas nem tanto) de Getúlio Dornelles Vargas ao poder máximo do país. Era o fim da República Velha. De acordo com Boris Fausto:

O movimento revolucionário de 1930 no Brasil insere-se em uma conjuntura de instabilidade, gerada pela crise mundial aberta em 1929, que caracterizou toda a América Latina. Ocorrem aí onze episódios revolucionários, predominantemente militares, entre 1930-1932 [...] (FAUSTO, 2001, p. 181).

Getúlio Vargas, empossado Presidente da República em 3 de novembro de 1930, não tardou em dissolver o Congresso Nacional e as Assembleias estaduais, mas em contrapartida criou os ministérios do Trabalho, da Educação e da Indústria e Comércio. Nota-se a pretensão em dar atenção aos problemas sociais, urbanos e industriais de seu tempo. Contudo, divergências e descontentamentos, por exemplo, com demora na elaboração de uma nova constituição, começaram a questionar sua administração. De fato a constituição veio, mas já era 1934.

As medidas de centralização política tomadas por Getúlio Vargas pretendiam colocar a economia brasileira sob controle do governo central. Tanto que, em agosto de 1931, os

estados da nação foram proibidos de contrair empréstimos no exterior sem antes obter autorização de nível federal. Isso porque as autonomias estaduais eram vistas como um grave risco frente à crise econômica originada em 1929. Segundo Boris Fausto, “A partir de 1930 ocorreu uma troca da elite do poder sem grandes rupturas. Caíram os quadros oligárquicos tradicionais; subiram os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, um pouco mais tarde, os industriais” (FAUSTO, 2001, p. 182).

Meses antes, mais especificamente em 11 de abril de 1931, Getúlio Vargas e Francisco Luís da Silva Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto nº 19.851, reformavam mais uma vez o ensino superior. Ao Conselho Nacional de Educação, criado pelo Decreto nº 19.850 de mesma data, recaía a responsabilidade de elaboração e organização prática de todas as normas administrativas, didáticas e programáticas de “[...] qualquer instituição que viesse a se chamar universidade, especialmente na concessão do instituto de equiparação” (CURY, 2010, p. 358). Em Decreto posterior, nº 19.890, de 18 de abril de 1931, Francisco Campos organizava e tornava o curso secundário obrigatório àqueles que intentassem ingressar no ensino superior. Resumindo e dando primazia,

O decreto [nº 19.851] voltava-se só para o ensino superior, com 116 artigos, [estabelecia] um *Estatuto das Universidades Brasileiras* e [dava] preferência a um *sistema universitário*, ainda que permitindo a oferta de ensino superior em *institutos isolados* [...] a denominação Universidade, nos aspectos organizacionais e institucionais, teria regras válidas e obrigatórias para qualquer modalidade de administração, pública ou privada [...] (CURY, 2010, p. 358, grifo do autor).

Infelizmente Manoel Bomfim não acompanhou de perto essas mudanças. Diagnosticado com câncer de próstata, cada vez mais acamado, mas sem perder a determinação, conseguiu aprontar e pôde lançar em março de 1931, pela Livraria Francisco Alves, o segundo livro da trilogia que planejava, a obra intitulada **O Brasil na história: deturpação dos trabalhos, degradação política**. Neste, como sugere o título, o sergipano voltou mais uma vez a investigar o Brasil, todavia, desta vez, ajustando suas lentes detidamente aos historiadores e seus fazeres historiográficos; em outras palavras, a história que estes estavam construindo, relatando e deturpando conforme a ótica degradada de suas opções políticas. Não se atendo somente a brasileiros, criticou igualmente, senão com mais verve, a visão de estudiosos estrangeiros sobre o Brasil e sua longa trajetória histórica.

Em outubro de 1931, por meio da Livraria Francisco Alves, era lançado **O Brasil nação: realidade da soberania brasileira**. Com este livro, Manoel Bomfim fechava aquilo que entrou para a história como sendo seu ciclo de obras da maturidade. Algumas análises já realizadas e encontradas por nós quando da realização do Estado do Conhecimento

aproximam este título e seu conteúdo de **A América Latina: Males de Origem**, outras, porém, os veem completamente distintos, o que fica latente à obra e causa aproximações e distanciamentos possíveis com o livro de 1905 e a tônica da mudança social. Se outrora, Bomfim propunha um projeto de educação pública e nacional como catalisador da transformação da sociedade, em 1931, entendia que tal modificação da dinâmica social jamais seria efetivada por conta do desinteresse desse ideal por parte das elites dominantes. O sergipano passava então a defender uma revolução nacional e popular como pretexto para solução dos problemas brasileiros.

Os três livros, publicados respectivamente entre 1929 e 1931, foram bem recebidos pela crítica, que não tardou em saudá-los na imprensa da época. Contudo, **O Brasil nação: realidade da soberania brasileira** chegou aos leitores sem uma revisão mais criteriosa, essa falha ocorreu acima de tudo por conta das condições de saúde de Manoel Bomfim, que se encontrava deveras debilitado em consequência do câncer e das repetidas cirurgias que passava (foram quatorze até o fim de sua vida):

[...] o estado de saúde de Manoel Bomfim já atingira um estágio próximo do crítico [sua situação enferma explica em parte seu] texto quase sem revisão, os longos períodos, as repetições de ideias e palavras, características [...] que talvez incomodem os leitores mais exigentes e desavisados [...] (AGUIAR, 2000, p. 494-495).

Manoel Bomfim faleceu em 21 de abril de 1932, estava com 63 anos de idade. Seu corpo foi enterrado no cemitério São João Batista no dia seguinte, 22 de abril, data que costumeiramente se comemora o aniversário do descobrimento do Brasil. Porém, antes de falecer, o sergipano valeu-se de suas últimas energias para ditar a Joracy Camargo⁴³ algumas opiniões, ideias e experiências que teve ao longo da vida. Estas, concentradas ao campo educacional brasileiro, foram posteriormente redigidas e reunidas a ensaios e artigos dispersos de mesmo âmbito, vindo a transformar-se no livro **Cultura e Educação do povo brasileiro**. A derradeira obra de Manoel Bomfim foi publicada no ano seguinte pela Editora Pongetti e logo inscrita no prêmio Francisco Alves, de onde saiu consagrada como vencedora do segundo lugar do concurso.

Em 1935, Carlos Maul, signatário do manifesto do Partido Nacional Fascista, tradutor no Brasil de *Facundo*, escrito pelo argentino Domingos Faustino Sarmiento, retirou excertos dispersos dos livros de Manoel Bomfim, mais especificamente, **O Brasil na América**, **O Brasil na História** e **O Brasil nação**, e os publicou sob o modesto título de *Brasil*. Ronaldo

⁴³ Conforme o biógrafo de Bomfim, Joracy Camargo foi um teatrólogo, autor da peça *Deus lhe pague*.

Conde Aguiar destaca que a coletânea, volume 47 da coleção Brasileira, foi terrivelmente mal organizada e inteiramente desprovida de indicações das fontes. Aguiar avulta também que Carlos Maul excluiu toda e qualquer crítica do sergipano à revolução brasileira de 1930 e aos fascismos praticados em outros países, bem como toda apologia que o médico e depois educador fez à revolução mexicana. O opúsculo, que trazia o nome de Manoel Bomfim na capa, concluiu Aguiar, acabou tornando-se “[...] uma referencia negativa na obra do sergipano” (AGUIAR, 2000, p. 514).

Quanto ao destino das demais obras de Manoel Bomfim: sabemos que **A América Latina: Males de Origem**, foi reeditada pela segunda vez em 1936 pela Editora A Noite e que o livro **Através do Brasil** continuou sendo reeditado pela Livraria Francisco Alves até a década de 1960, tendo como destino final, estudantes em idade escolar. A Editora Companhia das Letras voltou a publicar este título em 2000, dentro da *Coleção Retratos do Brasil*, mas sua intencionalidade voltava-se para venda a curiosos e colecionadores, não mais a estudantes em níveis escolares.

Na última década do século XX houve um esforço por parte da Editora Topbooks em republicar os livros de Manoel Bomfim. Em 1993, foi lançada a terceira edição de **A América Latina: Males de Origem**. Em 1996, **O Brasil nação** recebia sua segunda edição. No ano seguinte foi impressa a também segunda edição de **O Brasil na América**. A Topbooks ainda publicou em 2005, em virtude do centenário de **A América Latina: Males de Origem**, a edição definitiva do título.

Antes disso, em 1998, a Editora Record produziu a terceira edição de **O Brasil nação**, que em parceria com o MEC, dentro do Programa Nacional Biblioteca da Escola, distribuiu o título gratuitamente a bibliotecas escolares de várias regiões do país. Outra parceria entre editora e órgão de renome ocorreu em 2006, quando o Conselho Federal de Psicologia e a editora Casa do Psicólogo se uniram para publicar a segunda edição do livro **Pensar e Dizer**. A iniciativa dos envolvidos nesta empreitada tinha como finalidade, dentro do projeto Memória da Psicologia Brasileira, republicar títulos icônicos que de alguma maneira resgatassem a evolução histórica da psicologia no país; assim, o livro foi impresso e compôs a *Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira*. Mas diferente do caso referido acima, não foi distribuído gratuitamente e o acesso aos exemplares se deu por meio de venda direta aos interessados.

Excetuando-se os títulos citados nos últimos três parágrafos, entre outros já referidos, infelizmente desconhecemos se as demais obras de Manoel José do Bomfim tiveram tamanha aceitação e reprodutividade, o que nos leva a apontar a necessidade de novos estudos.

Um dos gatilhos de introdução do sergipano neste novo século foi a publicação de *O Rebelde Esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*, tese de doutoramento em Ciências Sociais de Ronaldo Conde Aguiar, concluída em 1999 e publicada em 2000 pela Editora Topbooks. Tratada como biografia sociológica, o livro é leitura obrigatória para quem deseja esmiuçar desde passagens até detalhes significativos da vida de Manoel Bomfim. Para iniciados na obra, fica latente o uso que fizemos da mesma ao longo deste capítulo, de modo que admitimos que a referida foi uma bússola constante na construção desta dissertação.

A republicação – e obviamente, leitura e circulação – dos títulos do sergipano respondem em parte pela avalanche de reportagens vinculadas em jornais, revistas, blogs e sites de conteúdo multitemático da Internet. Em parte porque o verdadeiro e possante motor da retomada de Manoel Bomfim no século XXI está sustentado nos cursos e programas de pós-graduação das universidades brasileiras, que nos últimos trinta anos dilataram-se consideravelmente, tornando o sergipano cada dia mais conhecido e/ou lembrado. Deste modo, Manoel Bomfim, sua vida, suas obras, e principalmente, suas ideias, vem a cada ano ensejando renomadas pesquisas, que, conforme já apontamos em nossa introdução, não devem cessar tão cedo.

Conforme anunciamos na introdução desta dissertação, este seria um capítulo longo, todavia, necessário. Manoel Bomfim viveu alguns dos anos mais notórios de nossa história contemporânea dentro de espaços escolares, morreu sexagenário diante de um alvorecer que também entraria para os anais históricos como um dos mais protuberantes em termos de mudanças estruturais da sociedade. Refazer seus passos e sua história por si só correspondem a um esforço demasiado grande, atentar para as suas perspectivas e ideias mutantes corresponde a um exercício a mais.

Notamos, ao escrever este capítulo, que a vida de Manoel Bomfim esteve entremeada a fases distintas e complementares. Movimento do terreno das ideias que, por fim, acabou registrado e transposto para livros e artigos de opinião publicados ao longo da Primeira República. Cruzando pouco mais de sessenta anos de tempo, vida e obra do sergipano, chegamos à conclusão de que a perspectiva educacional de Bomfim esboçou ao menos três etapas distintas, as quais decidimos nomeá-las assim: a utopista; a higiênica e a revolucionária. Embora aspectos entre uma e outra etapa se perpassem e sobreponham, a passagem de uma perspectiva para outra estão razoavelmente demarcadas.

A primeira etapa, que remonta à primeira década do século XX, mais utópica e visionária, concebia possível a passagem de um Brasil arcaico, expressão cunhada por Carlos Monarcha em *Brasil Arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*,

para um Brasil renovado e desenvolvido, especialmente, pelos trâmites da educação. Um sonho que via na aurora de um novo período secular, as chances de criação de uma identidade nacional aliada à geração de oportunidades de progresso por parte das camadas mais carentes da sociedade, que sofria com mazelas gravíssimas como a miséria, o analfabetismo e um leque enorme de doenças e epidemias recorrentes.

A segunda etapa, a mais longa, principia na década de 1910 e alcança praticamente toda a década de 1920. Marcada de um lado por tensões sociais, conflitos militares e insegurança pública, e de outro por impulsos industriais, ideologias modernizadoras e sentimento nacionalista, o período em questão representa um momento marcante de nossa história, sobretudo do nosso sistema nacional de ensino, ainda fragrantemente influenciado pelas ideias estrangeiras, ainda na busca de um Brasil moderno, desta vez viável pelas concepções da Escola Nova. Por meio da escolarização das massas, pela propagação da integração social, propalava-se uma nação forte e soberana.

[...] Paulatinamente, os intelectuais de diversas tendências doutrinárias – positivista, evolucionista, anarquista, socialista, integralista, solidarista, corporativista, liberal – passam a defender uma perspectiva reformadora no sentido de divulgar a possibilidade da presença de um estado centralizador, providente e provedor, buscando corrigir os desequilíbrios típicos da realidade brasileira. Assim, colocando a educação sob responsabilidade direta do Estado, proporcionaria a visualização de novos rumos para os brasileiros (LIMA, 2011, p. 268).

O mundo pós-Primeira Guerra, de certo modo pós-apocalíptico também, exigiu da civilização global uma nova interpretação da realidade, esta, essencialmente aportada na ciência. Igualmente, evidenciava-se neste período o papel da psicologia na educação, ganhavam respaldo as “[...] vanguardas científicas, [os] estudos complexos da fisiologia humana, pesquisas acerca do comportamento, e outros mais [vislumbravam] a possibilidade de superar as contradições sociais, os aspectos patológicos da realidade brasileira [...]” (LIMA, 2011, p. 269). Em paralelo, assistia-se à ampliação numérica de matrículas concomitante à presença das massas nas escolas públicas, ocasionando, deste modo, a necessidade de aumento do rendimento escolar nas instituições escolares. A década de 1920 é prova flagrante do otimismo pedagógico face às reformas educacionais que se sucederam nos Estados da nação. Foi justamente nesta fase que Manoel Bomfim perdeu seus melhores amigos e aliados, é também a fase em que o sergipano costurou novas parcerias e possibilidades, advindas de um novo universo de ideias.

A terceira e última etapa percebida por nós, a revolucionária, seria justamente a de menor extensão temporal; estaria, sobretudo, exposta nas obras finais do sergipano.

Entretanto, é imprescindível dizer que aspectos revolucionários apareceram desde cedo nos escritos bomfimnianos, principalmente por conta de sua radicalidade. Não obstante a revolução social manifesta em suas obras derradeiras, assume postura diferenciada. Bomfim não almejava mais a reforma do Estado, objetivava sua superação. Alicerçava-se nele a ideia de um novo mundo, atrelada a concepções revolucionárias observadas em outras nações do globo.

3 O PROGRESSO PELA INSTRUÇÃO

[...] discursos importantes permitem visualizar as situações, às vezes específicas e verdadeiras, de como o mundo poderia ser melhor. É a comunicação desta visão em todo o mundo que pode conferir a um discurso monumentais consequências políticas. Por exemplo, o famoso e esplêndido discurso ‘Eu Tenho um Sonho’, de Martin Luther King, foi ousado, formulado com elegância e proferido com fé e paixão [...] o discurso de King desenhou uma nova imagem para o mundo, um mundo possível. A sua transmissão para o mundo inteiro deu-lhe o impacto necessário para inspirar gerações (KOURDI; MAIER, 2011, p. 5).

O discurso pronunciado por Manoel Bomfim em 1904 não foi transmitido mundialmente, nem ao que se sabe gerou tanto impacto quanto o de Martin Luther King Junior, ainda que o nacionalismo estivesse presente em ambas alocações, tal como a intencionalidade de gerar em seus locutores o inefável sentimento de crença na infinita melhora da sociedade por meio do acesso e da garantia a direitos sociais básicos. Desde suas primeiras linhas, o discurso **O Progresso pela Instrução** deixa fulgente seu endereçamento. O sergipano saúda inicialmente as senhoras presentes e somente depois se esmera em cortejar o Presidente da República, o Prefeito do Distrito Federal, alguns intendentess municipais, demais diretores de estabelecimentos de ensino, professores, representantes da imprensa e outros presentes, estes de variadas classes sociais. Ele fecha sua apresentação inicial agradecendo às “JOVENS COLEGAS” (BOMFIM, 1904, p. 5, grifo do autor) pela honra que lhe foi atribuída ao ser escolhido paraninfo da turma e deixar claro a quem se destinam seus versos dizendo “[...] é de vós que eu falo; é para vós que falo [...]” (BOMFIM, 1904, p. 5).

Pode-se afiançar que **O Progresso pela Instrução** é um discurso articulado em quatro pilares distintos: 1) apologia ao trabalho educacional realizado pelas normalistas; 2) crítica ao governo republicano e a apatia dos políticos coadunados com a estagnação do sistema; 3) apoio de argumentos e ideias particulares em referências a pensadores modernos, sobretudo estrangeiros; e por fim, mas não menos importante, 4) informações expressivas quão veementemente ao contexto do período.

O primeiro pilar é deveras constante, o sergipano começa e termina seu discurso fazendo a defesa da educação, do trabalho educativo como missão e sua vinculação intrínseca com os diversos setores da sociedade de seu tempo, aludindo sempre para a necessária e possível mudança social. O segundo pilar está imbuído de enérgicas críticas ao sistema governamental implantado quase quinze anos antes do seu discurso. E aqui chamamos atenção para a dialética entre educação e política que Manoel Bomfim fará do

primeiro ao último parágrafo de seu pronunciamento, mostrando como a falta de vontade parlamentar empacava as possibilidades de uma educação transformadora, voltada para a emancipação dos sujeitos. O terceiro pilar reflete a cultura ilustrada de seu tempo, determinadamente apoiada em referenciais estrangeiros. Mas sabiamente, do nosso ponto de vista, Manoel Bomfim não os evocou na intencionalidade de menosprezar o Brasil ou nossa brasilidade, senão para mostrar como pensadores estrangeiros refletiam sobre dilemas universais em face da realidade em que estavam inseridos e como tais conjunturas conversavam com nossa nação. O quarto e derradeiro pilar, como dissemos acima, traz movimentos de contextualização, portanto, de diálogo com o presente (nosso passado). É por meio deste que **O Progresso pela Instrução** ultrapassa a esfera educacional e atinge também as esferas da história, da economia, da política, da filosofia, da arte e também da estética.

Nossa análise seguirá o nexos do discurso do sergipano; esse tentame recairá sobre a pretensão de tentarmos perceber a reflexão do autor frente aos aspectos nevrálgicos da educação à época do pronunciamento feito as normalistas. Assim sendo, não faremos grandes saltos e sobressaltos no texto, vamos segui-lo de forma linear, ainda que algumas partes do discurso porventura sejam suprimidas, unicamente por questões de tempo e espaço para dissertação do mesmo.

Em novembro de 2012, durante nossa coleta de dados no acervo físico da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, localizamos um livro intitulado *Discursos*. Ainda que o volume estivesse com a capa frontal e páginas iniciais soltas, foi possível averiguar seu conteúdo interno. Logo apuramos se tratar de uma coletânea de discursos proferidos por José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque, Esther Pedreira de Mello e Valentim Magalhães, em solenidade de entrega de diplomas às normalistas que terminaram o seu curso no ano escolar de 1901 na Escola Normal do Rio de Janeiro.

Não obstante, o volume continha ainda muitas páginas, de modo que continuamos a verificar seu conteúdo. Eis que localizamos a seguir os discursos de Medeiros e Albuquerque, América Xavier, Manoel Bomfim e Sérvulo Lima, proferidos na solenidade de entrega de diplomas às normalistas que terminaram o seu curso no ano escolar de 1903. Impressos e reunidos em coletânea pela Typographia do Instituto Profissional, localizado à época no Boulevard 28 de Setembro, nº 33, Rio de Janeiro, o volume acusava 1904 como ano de publicação.

A introdução impressa no volume na verdade é uma apresentação da ocasião, que ocorreu no dia 13 de maio de 1904, nas acomodações do Pedagogium. Acusava-se

imediatamente a presença de ilustres como o Presidente da República e o Prefeito do Distrito Federal, além de demais intendentes municipais, diretores de estabelecimentos de ensino, professores e representantes da imprensa. Às 20 horas foi executado o hino nacional brasileiro por uma banda musical presente no saguão da Instituição, em seguida, Medeiros e Albuquerque, na condição de Diretor Geral da Instrução Pública Municipal, deu início aos trabalhos lendo seu discurso. Foi realizado a seguir a entrega dos diplomas às professorandas.

Quadro 1 - Lista de normalistas formadas em 1904

Nº	Nome	Exames	Pontos
1	Francisca Fernandes Torres	36	58
2	Beatriz Maria Sespes	35	95
3	Maria Julia da Costa Velho	35	71
4	Maria Janin	35	56
5	Eulina Vieira	35	50
6	Elvira Ferreira Soares	34	78
7	Delphina Pinto Lopes	34	77
8	Georgina Ricaldone	34	74
9	Augusta da Rocha	34	74
10	Narcisa Rosa de Mello	34	72
11	Elvira Antunes da Silva	34	61
12	Antonia Pinto de Araujo Corrêa	34	61
13	Isabel Henriqueta de Souza e Oliveira	34	59
14	Augusta Paes de Andrade	34	48
15	Anna Leticia da Frota Pessoa	34	95
16	Luiza de Azambuja Vieira Ferreira	33	88
17	Adelia Mariano de Oliveira	33	87
18	Maria José Gomes da Cunha	33	80
19	Margarida Luiza Adnet	33	79
20	América Xavier	33	78
21	Antonietta Ferreira Serpa	33	78
22	Maria Salomé	33	78
23	Noemia Ribas Carneiro	33	78
24	Zélia Emygdia Pereira	33	71
25	Isabel Maria do Amaral	33	70
26	Zulmira Alina de Oliveira	33	70
27	Helena de Toledo Medeiros e Albuquerque	33	68
28	Laura de Vasconcellos Abrantes	33	65
29	Maria Emilia da Rocha	33	64
30	Amelia Nunes Porto	33	63
31	Elisabetta Viviani	33	63
32	Alice da Rocha	33	60
33	Ainda Rodrigues	33	58
34	Alice de Vasconcellos Abrantes	33	58
35	Alice Guimarães	33	57
36	Zelinda Bragança Arêas	33	57
37	Emilia Lapenne	33	56

Fonte: Albuquerque (1904, p. v-vi).

Pelo quadro acima podemos saber o número de alunas formadas naquele ano e a identidade das mesmas. Percebemos também que os nomes das respectivas não estão organizados em ordem alfabética ou pontuação adquirida e sim conforme maior ou menor participação em exames prestados. Infelizmente desconhecemos tanto o sistema de pontuação quanto os exames realizados. Fazem-se necessárias, nesta passagem, novas pesquisas que complementem a análise. Concluído o protocolo mencionado anteriormente, Medeiros e Albuquerque divulgou em seguida os nomes das diplomandas que haviam obtido o Prêmio Benjamin Constant, conforme os termos do § 2º do art. 17 do Regimento Interno da Escola Normal. Foram elas: Anna Leticia da Frota Pessoa, Beatriz Maria Sespes e Luiza de Azambuja Vieira Ferreira, que agarrinharam respectivamente 30, 26 e 25 distinções. Para concorrer ao Prêmio, as citadas normalistas tiveram que obter durante o curso pelo menos $\frac{3}{4}$ de distinções, além de demonstrar durante o mesmo excepcional talento, exemplares procedimentos, entre demais virtudes a merecer as indicações. O Prêmio referia-se à fixação de um retrato das vitoriosas na sala denominada Pantheon, localizada nos corredores da Escola Normal. A seguir, balizado pelos termos do § 1º do art. 17 do Regimento Interno da Escola Normal, Medeiros e Albuquerque mais uma vez conferiu outros três prêmios, desta vez às alunas que no ano letivo de 1902 obtiveram distinção em todas as disciplinas das séries escolares cursadas. As normalistas premiadas foram: Anna Letícia da Frota Pessoa, diplomada com distinção em todo o 4º ano (já agraciada com o Prêmio Benjamin Constant, conforme exposto no parágrafo acima, por receber 30 distinções.); Eulina Nazareth e Maria da Gloria de Moura, estas duas com distinção em todo o 1º ano. Ao que consta na introdução, as normalistas receberam como prêmio os livros *Rubens, as vie et ses aevres*, de Max Rooses; *La terre à vol d' aissau*, de Onesime, e *Reclus Le Louvre*, de Gustave Geffroy, todos luxuosamente encadernados e ilustrados. Terminada a ovação sobre as destacadas, vieram novos discursos. América Xavier¹, oradora da turma, precedeu Manoel Bomfim, paraninfo, à

¹ Cogitamos que a oradora da turma tornou-se anos depois a senhora América Xavier da Silveira, primeira Vice-Presidente e também Presidente da Federação das Sociedades de Assistência aos Lázaros e Defesa Contra a Lepra, durante o exercício do ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema. No Brasil, a política de combate à hanseníase estendeu-se por décadas, levando milhares de pessoas ao isolamento em sanatórios, leprosários e hospitais-colônias. Mediante controle do Estado, centenas de recém-nascidos foram segregados de suas famílias, muitos foram entregues à adoção, cerceados de suas identidades e/ou discriminados pela sociedade. Em 2012, por iniciativa da ministra de Direitos Humanos, Maria do Rosário Nunes, e representantes do Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (MORHAN), criou-se um Grupo de Trabalho Interno (GTI) que objetiva, resumidamente, tratar sobre uma indenização pecuniária pela União aos filhos segregados de pais portadores de hanseníase que foram submetidos ao referido isolamento compulsório, este, gerador de múltiplos danos psicossociais e econômicos. A linha programática traçada pelo GTI prospecta ainda, tanto o reconhecimento das ações executadas pelo Estado na política pública de saúde, como também o reconhecimento por parte do mesmo frente aos danos causados aos parentes dos portadores de hanseníase.

época, professor de Pedagogia da Escola Normal, professor de fisiologia do sistema nervoso do Pedagogium e também diretor da Instituição. O sergipano sucedeu o púlpito a Sérvulo Lima, no contexto da época, subdiretor da Escola Normal, que se limitou a agradecer o comparecimento dos presentes e a se despedir das alunas da escola. Finalmente, encerrados os trabalhos, a sessão de formatura foi solenemente concluída por Medeiros e Albuquerque.

Aparentemente foi uma sessão de formatura como qualquer outra, dado os costumes da época e localidade. Salvas as justificativas apontadas na introdução desta dissertação, que assinalam a validade de se verificar mais detalhadamente o discurso proferido por Manoel Bomfim naquele momento, salientamos que essa apresentação ao discurso se faz jus por apresentar minuciosamente toda a aclamação com que as normalistas citadas foram recebidas pelas autoridades da época.

Logo adiante, faremos uma análise do discurso de Manoel Bomfim às professorandas. Para tanto e para fins de citação, optamos por referenciar a edição localizada na Biblioteca Rodolfo Garcia, tanto pela facilidade de acesso quanto pela qualidade da conservação do volume. Este foi respectivamente fotografado e posteriormente redigitado por nós para fins de maleabilidade do documento. Ao ser redigitado, mantivemos os grifos do autor e a grafia de época, de modo a garantir a fidedignidade ao texto. Passemos agora à análise do documento, pautados então pela metodologia histórico-crítica, segundo pressupostos elaborados por Dermeval Saviani.

3.1 O papel da educação e do magistério

O discurso de Manoel Bomfim tem seu primeiro parágrafo destinado às normalistas, jovens do sexo feminino que completaram o Curso Normal, à época igualmente conhecido por Magistério de 1º grau ou Pedagógico. No caso, uma espécie de habilitação para o trabalho em séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, eram professoras formadas para atuação no ensino infantil em Escolas Normais.

[...] ereis alumnas... Mas, já sois professoras [...] Professoras, dedicando-vos ao futuro, vós vos abraçastes ás esperanças, e tendes os olhos voltados para os horisontes que a aurora vem clareando [...] condensaes as esperanças, os entusiasmos e as aspirações [...] acceitae a funcção de educadoras, funcção formadora das sociedades livres, ou que aspiram á liberdade, funcção capital nas Republicas e Democracias que merecem este nome (BOMFIM, 1904, p. 5-6).

A partir da segunda linha do extrato selecionado acima, fica evidente a expectativa quanto ao trabalho a ser desempenhado pelas normalistas². Não é por pouco, já há algum tempo era depositado sobre estas a manutenção dos padrões morais da sociedade o que lhes forçava a praticar, além de uma honorável honestidade, uma conduta respeitabilíssima. Além disso, vigorava um pensamento notório, tachado atualmente de machista e patriarcal, segundo o qual as mulheres-professoras possuíam habilidades inatas – vocação – ao cuidado requerido para com o trato com crianças. Mas de onde vieram essas concepções? Façamos um rápido resgate histórico.

As primeiras Escolas Normais criadas no Brasil surgiram ainda no período Imperial, pontualmente “[...] nas províncias de Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845), São Paulo (1846), Pará (1839), Sergipe (1870) e Goiás (1882), e só aceitavam inicialmente alunos do sexo masculino [...]” (FREITAS, 2003, p. 29). Antes disso, a “[...] educação feminina brasileira, durante o período Colonial, [esteve] restrita aos Conventos e, em alguns casos raros, [...] ministrada por professores particulares nas residências das jovens” (FREITAS, 2003, p. 25). O consentimento constitucional à educabilidade das moças brasileiras data da mesma época de criação das Escolas Normais, contudo a estas se permitia somente “[...] alguns rudimentos de leitura e escrita, formação religiosa e trabalhos manuais, [somente anos depois] algumas jovens [puderam ser] encaminhadas para colégios particulares a fim de continuar os estudos” (FREITAS, 2003, p. 25-26). O Decreto das Escolas de Primeiras Letras de 15 de outubro de 1827,

[...] prescrevia a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos para todos os cidadãos (livres). A mulher adquiriu o direito legal à educação pública, através da criação de escolas de primeiras letras para meninas, que deveriam ser providas por professoras, surgindo as primeiras vagas no magistério primário público para as mulheres (FREITAS, 2003, p. 26).

Deste modo, o magistério passou a ser entendido como uma carreira de compatibilidade mais feminina do que masculina, pelo menos no âmbito do ensino infantil. Durante o período republicano, a atuação de mulheres como educadoras foi bem aceita, de forma geral, pois, vinha ao encontro de uma dupla necessidade, engajar socialmente a mulher e preencher lacunas de mão de obra. Exercer o magistério garantia às mulheres, além de um campo de trabalho e a própria continuação dos estudos, uma independência econômica, ainda que tímida. Mas sem sombra de dúvidas, a maior recompensa vinha na forma de prestígio

² Em nenhuma passagem de seu discurso Manoel Bomfim utilizou as terminações normalistas ou mulheres para se referir às discentes. Utilizou apenas duas vezes o termo professoras, uma vez a terminação alumnas e uma vez o vocábulo educadoras.

social, pois, “[...] numa sociedade onde os índices de escolarização eram baixos, [ser] professora primária consistia numa profissão de alto prestígio social para a mulher e [...] lhe permitia uma certa dignidade no seu modo de vida [...]” (CARVALHO, 1990b, p. 89). Portanto, não apenas para Bomfim, mas para uma parcela da sociedade da época, a mulher enquanto professora possuía uma característica ímpar como a preceptora de uma nova sociedade que estava por se fazer.

É possível que tais conceitos vos pareçam excessivos e pretenciosos. Somos, todos nós do professorado, tão humildes; tão apagada é a nossa vida nas glórias desta democracia, que, acredito, nunca tivestes um motivo exterior, tentando-vos a considerar longamente sobre a importância da função a que vos destinaes. No sentir geral, nas preocupações comuns, não encontrareis nada que vos leve a admitir estes conceitos. Outros são os problemas que as opiniões correntes consideram capitais e importantes; instrução popular, *ensinar meninos...* continua a ser uma função esquecida e humilde, para humildes e esquecidos (BOMFIM, 1904, p. 6, grifo do autor).

Como fica manifesto nas primeiras linhas deste parágrafo, Manoel Bomfim destaca uma categoria profissional, a do professorado, a qual ele e as normalistas fariam parte. Ao longo do extrato exposto, o que se vê é uma alegação de que tal classe não viria recebendo a devida importância por parte da sociedade, podemos subentender, das autoridades vinculadas à educação professada no país, sobretudo no Distrito Federal. Não podemos perder de vista que a cidade do Rio de Janeiro, no final do século XIX, havia sofrido transformações drásticas, se tornado, nas palavras de Sônia Camara e Raphael Barros, o “[...] cenário privilegiado das efervescências políticas [...] alvo de inovações que se ambicionava implementar tendo como questão central o progresso e a modernidade [...]” (CAMARA; BARROS, 2006, p. 277-278). Portanto,

Entre as iniciativas vislumbradas como ponto de sustentação do novo regime, a educação aparecia como eixo articulador dos princípios que deveriam orientar e organizar a sociedade brasileira [...] a ênfase direcionada à instrução das crianças associava-se ao caráter essencial da educação para o aprimoramento da raça e para o engrandecimento da pátria, em uma clara alusão ao papel preponderante que esta passava a assumir no processo de ‘redenção nacional’ que se esperava incrementar com a educação física e moral da criança (CAMARA; BARROS, 2006, p. 278).

Os ditos de Bomfim citados no alto desta página acenam que em 1904 algo não se concretizou. Ou pelo menos não se consolidou plenamente. A inicial intencionalidade republicana de se “[...] criar um auspicioso sistema de educação pública que conseguisse alavancar a escolarização da população pobre da cidade [...] como via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, [...]” (CAMARA; BARROS, 2006, p. 279-281)

esbarrou em parte na capacidade de manutenção. Embora os discursos políticos estivessem imbuídos de intenções, o Estado não conseguia, ou como alegou Bomfim, não pretendia ofertar educação para as massas.

A ideia de modernização pedagógica defendida e proclamada pelos reformadores (intelectuais, professores, médicos, juristas, entre outros) assentava-se na acepção de modernidade vislumbrada como eclosão do ‘novo’ que promoveria o rompimento com os resquícios da tradição colonial, instituindo um sentido positivo de mudança entendida como transformação e progresso. A fim de assegurar a implementação das mudanças no campo da educação, os ‘arautos da República’ procuraram produzir um discurso que, embora identificasse na escola um poder salvacionista e redentor, inferia sobre o atraso que a escola imperial representava diante dos desafios que o novo regime descortinava [...] (CAMARA; BARROS, 2006, p. 280).

Os discursos referidos por Camara e Barros alicerçavam-se em estabelecer a insígnia republicana por meio da contraposição entre o arcaico e o moderno, o velho e o novo, a centralização e a fragmentação, o Império e a República. Esta, distintiva dos referenciais dos novos tempos, e os reformadores, ao mesmo tempo porta-vozes e agentes do novíssimo sistema, viam e atribuíam à escola e à instrução escolar tanto a chave para integração do povo quanto a gênese das novas gerações. Estes, “[...] diante desse panorama, identificaram, na implementação das concepções e dos métodos modernos, e na elaboração de um discurso normatizador acerca do papel do professor, a base de sustentação do ideal republicano para o país [...]” (CAMARA; BARROS, 2006, p. 281).

[...] consultae as tradições da nossa pátria, através de todas as suas phases, e não encontrareis nunca a instrucção e a educação popular na ordem dos problemas a resolver. Lêde as cogitações de uns e de outros, [...] de tudo se trata, [...] menos o preparo, a instrucção e a educação das gerações futuras; menos o realçamento, o progresso intellectual e moral dos individuos [...] Esforcemo-nos por trazer para ella as attenções, definamos a sua importancia, e activemos a sua solução (BOMFIM, 1904, p. 7).

Todavia, como se percebe, a alocução de Manoel Bomfim enfatiza uma desatenção pública, histórica e progressiva por parte dos representantes da pátria para com a educação. Tentemos entender esse posicionamento: a colonização praticada pelos portugueses às culturas autóctones brasileiras, de maneira geral, não apenas sufocou e reprimiu nossos nativos como também massacrou centenas de costumes vitais de sobrevivência empiricamente orientados à vivência em coletividade. Nas palavras de Saviani, nossos ancestrais “[...] produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo. Lidando com a terra, lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações [...]” (SAVIANI, 1994, p. 148). O processo civilizador português

rompeu com esse modelo de vida ao implantar aqui um modelo de produção mercantil baseado na exploração da terra, na produção dos bens materiais e no uso da mão de obra escrava. A educação jesuítica aqui institucionalizada coadunava com esse projeto, pois, “[...] colonizar significava também a imposição de uma ideologia dominante [...] além de ‘colonizar’ a terra, era necessário ‘colonizar’ as consciências. Os jesuítas [mantinham assim] a visão do colonizar [...]” (ZOTTI, 2004, 14-15) e a igreja católica, mediante valores, costumes e crenças, amparava a reprodução ideológica.

O Brasil, parte do Novo Mundo conquistado por Espanha e Portugal – países católicos contrarreformados –, teria na Companhia de Jesus seu principal agente educador. Apesar das revoluções científicas, a teologia, a moral e uma disciplina militar deram o tom do ensino jesuítico, dirigido principalmente às crianças indígenas e aos filhos de colonos. Por um lado, a ação educativa dos padres contribuiu para destruir a cultura dos nativos, fazendo-os adotar hábitos e crenças dos europeus colonizadores. Por outro lado, os jesuítas protegeram os índios dos mercenários e foram responsáveis pela educação da elite nos colégios secundários, além de formar quadros para a própria Ordem nos cursos superiores de teologia (LOPES; GALVÃO; 2010, p. 16).

Deste modo, pode-se dizer que houve intenção e ação educativa no Brasil colonial, contudo, estas estiveram orientadas a um processo espoliativo dos povos e das riquezas aqui existentes e não ao realçamento das qualidades da população aqui vivente. Os jesuítas foram responsáveis pela educação professada no Brasil até o ano de 1759, quando foram expulsos de Portugal, e, por conseguinte do Brasil, por conta das reformas promovidas pelo marquês de Pombal. A partir deste momento a metrópole portuguesa passou a orientar os rumos da educação, tanto em solo luso quanto brasileiro, ainda que aqui isso não tenha sido imediato “[...] ocorre, literalmente, a extinção do sistema educacional jesuítico sem que nada fosse colocado em seu lugar, limitando-se, a reforma, à definição de orientações gerais e a instituir algumas poucas aulas régias” (ZOTTI, 2004, p. 25).

[...] Em Portugal, o marquês de Pombal, representante dos novos ventos racionalistas que varriam a Europa e outras partes do mundo, expulsou os jesuítas do reino e das colônias, acusando-os de acumularem fortuna e de não propagarem as conquistas das revoluções científicas. No Brasil, alguns anos se passaram até que o Estado assumisse responsabilidades sobre a instrução. Para tentar preencher o vácuo deixado pela Companhia de Jesus, foram promovidas as chamadas ‘aulas régias’, classes avulsas de matérias que compunham o que mais tarde seria o ensino secundário (LOPES; GALVÃO; 2010, p. 16-17).

Estas aulas, “[...] nada mais tinham do que a função preparatória à continuidade, de uma minoria, dos estudos na Europa [...]” (ZOTTI, 2004, p. 27). Em aspectos de urbanização e diversificação das atividades econômicas, a Colônia estava à toda popa, mas “[...] a

metrópole [Portugal] tinha pouco interesse em equiparar a Colônia [Brasil] com um sistema educacional eficiente, pois este era incompatível com os objetivos de dominação e submissão impostos [...]” (ZOTTI, 2004, p. 29). Podemos entender então que as Reformas Pombalinas estiveram orientadas à modernização do ensino e da cultura portuguesa, sobretudo das camadas dominantes, a fim de que essas formassem a nobreza que iria interagir e agir conforme os interesses da Coroa Portuguesa.

A transposição da Corte Lusitana para o Brasil em 1808 assinala uma nova fase da história, da política e também da educação professada no Brasil. O Estado português, transplantado para o Rio de Janeiro, passou a concentrar órgãos de caráter administrativo, transmutando a cidade na capital do país. Logo, fez-se intrínseca a necessidade de profissionais com formação adequada, de modo que começaram a surgir as primeiras iniciativas no âmbito do ensino superior no Brasil³. A preocupação com a educação aristocrática assinala, portanto, que houve no período mencionado a contínua “[...] tradição da não preocupação com os demais níveis de ensino, ou seja, o desinteresse completo pela educação do povo (primário e secundário), ficando claro que o objetivo era a educação da elite” (ZOTTI, 2004, p. 35). A proclamada independência política de 1822, que por muito tempo significou nossa insustentável dependência ao capital estrangeiro, redundou numa permuta de poderes onde as classes dominantes do período colonial acabaram por absorver os poderes da antiga metrópole. Nas palavras de Solange Aparecida Zotti, “a independência caracterizou-se [por] ser um empreendimento da classe dominante, responsável pela sua realização e na medida de seus interesses, em que se alterou a superestrutura política do país para adequá-la à infraestrutura econômica [...]” (ZOTTI, 1904, p. 37). Conforme convinha às elites, discursos de cunho nacional, liberal ou popular eram entoados. Contudo, como se sabe hoje, o curso das ações implementadas não correspondeu aos discursos proferidos.

O discurso da época apontava para a necessidade de se construir um projeto sólido de instrução para garantir a grandeza da nação. Em contrapartida, não foi isso que se presenciou logo nas primeiras leis que trataram do assunto [...] com a dissolução da Assembléia Constituinte, seis meses após o início dos trabalhos, tivemos como resultado uma Constituição outorgada (1824), modesta na definição das políticas educacionais, declarada no art. 179 [que] mesmo sendo significativa, para a época [não alterou o quadro real], pois a Constituição não [apresentava] os meios para o cumprimento desse dispositivo, sendo a educação conduzida de acordo com os

³ No município da Corte, além da criação da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), inaugurou-se, respectivamente, o curso de anatomia e cirurgia (1808), o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814). Na Bahia foram criados os cursos de cirurgia e economia (ambos em 1808), agricultura (1812), química (1817) e desenho técnico (1818). Não é à toa que muitos historiadores denotam ao estado baiano a alcunha de celeiro de intelectuais do período imperial.

interesses da classe dirigente, ou seja, uma educação elitista a serviço dessa mesma classe (ZOTTI, 2004, p. 38-39).

O decreto imperial datado de 15 de outubro de 1827 foi a primeira lei de instrução elementar brasileira. O discurso demagógico em torno da mesma tornava a educação uma empreitada de prerrogativa familiar, que deveria se pautar por preceptores, de modo que se escusava, por parte do Estado, qualquer exigência das escolas. Nem o Estado brasileiro, nem a lei outorgada, patrocinavam as mínimas condições para a criação, manutenção e funcionamento de escolas públicas. No período, o que se personificou foi um desmesurado descaso para com o ensino primário, de modo que “a quase completa desmotivação do Estado com esse nível de ensino evidencia-se na adoção do método *Lancaster* ou de ensino mútuo [...]” (ZOTTI, 2004, p. 40, grifo da autora). Conforme Fernando de Azevedo, “[...] os resultados [...] dessa lei que fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas, não corresponderam aos intuítos do legislador; o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país [...]” (AZEVEDO, 1976, p. 72). A inabilidade, ou omissão do poder central em relação à educação popular, foi legalizada em 1834, com o ato adicional. Com este, o Estado reservava-se a coordenar as atividades escolares do município da Corte e a responder pelo ensino superior praticado em todo o país. As instruções primária e secundária das províncias ficaram a cargo das mesmas. Numerosos e extensos projetos continuaram a tramitar no parlamento nacional até 1854, quando foi aprovada a Reforma Couto Ferraz, ou como é também conhecido, o Regimento de 1854. Esta lei “[...] estabelecia a obrigatoriedade do ensino elementar, reforçava o princípio da gratuidade, estabelecido constitucionalmente, vetava o acesso de escravos ao ensino público e previa a criação de classes especiais para adultos” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 84). Mas algumas prerrogativas desta lei foram derrubadas imediatamente à última reforma do período imperial brasileiro.

A última reforma do Império, também uma das mais profundas, foi feita pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, em 1879 [...] definindo no art. 1º da reforma: ‘É completamente livre o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene’ (TOBIAS, 1986, p. 158). Também estabelece a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças brasileiras, de ambos os sexos, dos 7 aos 14 anos (art. 2º), e elimina a proibição de frequência de escravos. A matriz curricular toma características positivas, fazendo referência, por exemplo, ao ‘desenho linear’, caracterizando a égide da técnica e do espírito cientificista herdadas de Pombal (ZOTTI, 2004, p. 43).

No entanto, o Poder Legislativo da época não aprovou alguns princípios essenciais à matéria de forma que a lei, de modo geral, não engrenou. José Antonio Tobias entende que

isso não foi de todo ruim, pois a reforma visava desenvolver “[...] o protótipo do brasileiro dominado pelo exemplo e pela imitação do estrangeiro, especialmente do país considerado mais adiantado [...]” (TOBIAS, 1986, p. 160 apud ZOTTI, 2004, p. 43), no caso, os Estados Unidos. Acerca do panorama apresentado, pode-se concluir o seguinte:

[...] a organização escolar, especialmente as matrizes curriculares adotadas, refletiram as contradições existentes na sociedade brasileira da época: uma sociedade excludente econômica e politicamente, não podendo deixar de revelar essa situação na educação, pois a mesma sempre esteve a serviço dos incluídos econômica e politicamente [...] (ZOTTI, 2004, p. 63-64).

No contexto remontado no capítulo anterior tentamos deixar latente que a Constituição republicana de 1891 reafirmou a descentralização escolar já titubeada em 1834, que buscamos tornar mais presente neste capítulo, que seja, delegando aos estados a atribuição de organizar, manter e legislar sobre o ensino primário e o ensino profissional em suas cercanias. O reordenamento do Estado com a Proclamação da República visou impulsionar o Brasil para uma nova realidade econômica e política, ainda que pautada pelos interesses das elites locais, interesses esses que, como afirmou Bomfim em seu discurso, estavam voltados para tudo, menos à educação pública dos brasileiros.

Desde que se trata de achar o meio que conduz os povos ao progresso, lembremos que as sociedades, e por conseguinte as nações, são constituídas de indivíduos; que os indivíduos são os elementos activos nas sociedades. Si estes elementos forem adiantados, cultos e progressistas, a nação será adiantada, prospera e progressista; si os indivíduos permanecem retardados, ignorantes, inaptos, - a nação persistirá, fatalmente, atrasada, barbara, fóra do progresso e da actividade fecunda. Lembremos ainda: que o ser humano é o ser educavel e adaptavel por excellencia; inculto, nullo, incapaz, ignorante, elle póde adquirir, em duas ou tres gerações, todas as aptidões, e mostrar-se preparado para todos os progressos. < Dae-me a educação de duas gerações, e eu transformarei a face do mundo >, dizia Leibnitz [...] (BOMFIM, 1904, p. 8).

Ao final do excerto acima, Manoel Bomfim cita Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716). Este alemão, nascido em Hanover, além de matemático, cientista, engenheiro, bibliotecário, advogado e diplomata, foi também filósofo. “[...] Leibniz realiza seu trabalho em todos esses campos tendo por base de sustentação o seu sistema metafísico [...]” (COLLINSON, 2004, p. 120). Entre suas ideias mais complexas e discutidas há a aquela que opõe liberdade e determinação, no cerne da questão está a noção de arbitrariedade, ação livre e isolada do contexto, que é completamente desmontada, para em seguida ser remontada com novos entendimentos, onde a referida ação livre se torna viável se espontânea e contingente. A noção de contingência, em Leibniz, opõe-se à noção de necessidade, pois, para esse, a

determinação não existe, tornando toda e qualquer ação espontânea, porque em linhas gerais, esta é passível da ação do indivíduo (COLLINSON, 2004).

Sendo assim, quando Manoel Bomfim evocou Gottfried Wilhelm Leibniz, em nosso entendimento, o fez imbuído da certeza de que o dizer do filósofo refletia sobre a moderna potencialidade que cada indivíduo possuía para influir de forma ativa para com a sociedade e o progresso que a mesma almeja desenvolver; assim, o progresso individual também representa o progresso coletivo; portanto, em sincronia com o pensamento de Leibniz, Bomfim esboça um pensamento voltado à perspectiva de uma sociedade única e universal. O sergipano completa seu pensamento pronunciando que “[...] para conduzir uma nação a todos os progressos [...], só ha um meio natural e infallível – instruir, educar os individuos; nas sociedades que aspiram a progredir, o preparo das gerações futuras vem a ser um dos mais importantes dos serviços públicos [...]” (BOMFIM, 1904, p. 8-9).

Mas, logica, conclusões, raciocínios, não fazem convicções; [...] É mister conquistá-lo, afirmando a nossa crença – uma fé viva no poder da intelligencia, esclarecida, creadora e fecunda; propagando-a, captando as convicções. É mister tenacidade, confiança e ardor. Formar, desenvolver, cultivar e exaltar a intelligencia – eis a vossa função; pela intelligencia penetrareis os corações, contanto que a vossa fé não vacille, contanto que se accenda e se conserve em o vosso coração o desejo humano de combater e affastar os males gerados na ignorancia (BOMFIM, 1904, p. 9).

É relevante ter em mente que Manoel Bomfim foi médico e ateu confesso, deste modo, quando ele fala em fé, se trata de uma crença na racionalidade humana, sobretudo científica. Bomfim também fala em função, provavelmente aludindo à profissão de professor. Neste caso, relembremos que, com a Proclamação da República, ideais tangentes ao novo quadro político começaram a emanar e se tornar uma tendência, entre eles estava a universalização do ensino e a democratização da escola primária. Compatibilizados, os defensores destes ideais ponderavam acerca de uma educação profissional orientada a jovens de escassos recursos econômicos. Como nos explica Jane Soares de Almeida, “[...] O ingresso no século XX despertou entre os liberais republicanos a ideia da educação como salvação dos males sociais e equalizadora de oportunidades [...]” (ALMEIDA, 2004a, p. 76). Eis uma demonstração de como as Escolas Normais vieram a calhar, pois o ensino praticado em muitas destas visava justamente à preparação formativa para uma profissão.

A feminização do magistério, que dava mostras incipientes já a partir dos finais do século XIX, seria fortalecida após a República. Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional, havia a crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa. Essa crença vai ter seu prolongamento nas décadas seguintes à Proclamação e, juntamente com as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso

alvissareiro sobre a educação, vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes [...] (ALMEIDA, 2004a, p. 61).

Destarte, foi se construindo em torno da mulher-mãe-professora, uma aura que lhe transformava, de coadjuvante da sociedade em protagonista cultivadora de consciências. A feminização do magistério foi e continua sendo alvo de inúmeras pesquisas as quais têm recorrido a explicações múltiplas. Não é nossa intenção trilhar por essa via, mas quando imperativo traremos à tona como essa mudança do status social da mulher foi (ou não) percebida e abordada por Manoel Bomfim.

3.2 A visão crítica de Bomfim sobre as condições socioeconômicas e políticas nas primeiras décadas do século XX

[...] demora a mente na contemplação das miserias que nos afogam, e este espectáculo, de penas e de queixas, vos dará animo e devoção para a tarefa a que vos destinaes. Não façamos como o commendador nédio e feliz, que desvia os olhos das angustias e transe, afim de poupar-se á dor instintiva, aos resquícios de humanidade, que ainda lhe estejam no coração. Pelo contrario, mergulhem nas tristezas da nossa condição, revolvamol-as: marasmo, desolação, pessimismo, inercia, superstição, despeito, imprevidencia, desalento, incerteza, desorganisação; desgosto de viver em uns, furia egoistica em outros, indiferença em muitos; odios, rancores, invejas; um mal-estar indefinido, uma inteira incapacidade para a vida – incapacidade até para achar as causas dos males de que se queixam todos; as actividades annulladas, o espírito afogado em preconceitos, a intelligencia apagada, o coração combalido, mortos os enthusiasmos, desaparecidas as ideias nas sombras dos indivíduos... (BOMFIM, 1904, p. 9-10).

As duras palavras de Bomfim realçam uma dicotômica realidade que tomava de assalto o Rio de Janeiro de seus dias. Embora palco central de transformações sociais e políticas, o Distrito Federal convalescia em doenças, a saúde pública agonizava à luz do dia em plena praça pública. Moléstias herdadas do século XIX, somadas à umidade e ausência de coleta do lixo, impulsionaram discursos cientificistas e pró-higienistas que motivaram as reformas urbanas⁴ da gestão de Pereira Passos (1902-1906). Em paralelo, a questão habitacional era outro entrave que barrava a modernização da capital do país. Amparado tecnicamente em relatórios, cuja intenção primeira era revitalizar e tornar mais aprazível o centro urbano da cidade, a reforma arquitetônica de Pereira Passos removeu da região central

⁴ O engenheiro Lauro Müller foi responsável pela reforma do porto da cidade do Rio de Janeiro, tido à época como o terceiro mais movimentado da América Latina. Já o médico sanitário Oswaldo Cruz foi incumbido de questões relativas ao saneamento e saúde pública, entre seus grandes serviços prestados está a redação de um novo Código Sanitário e a unificação dos serviços de higiene municipais e federais em um só órgão administrativo. Contumazmente também é lembrado pela Revolta da Vacina.

do Rio de Janeiro para zonas mais afastadas, sem qualquer plano de apoio, milhares de populares carentes, estes residentes de cortiços ou moradias ainda mais humildes.

Podemos dizer estas obras não buscavam somente o aspecto arquitetônico, mas expulsar a população pobre do centro da cidade. As camadas populares passam a representar a oposição das elites e um obstáculo para o seu progresso idealizado. Esse ideal de modernidade representou para o povo a repressão, o controle e o desenraizamento cultural os colocando à margem da esfera política. Não é coincidência, o termo marginalizado ser amplamente utilizado para se referir àqueles que são excluídos dos iluminados bulevares e residem nos becos das favelas. As camadas populares acabaram por criar o seu espaço autônomo, paralelo e em contraste com a cidade (MALLMANN, 2010, 113).

Jeffrey Needell em *Béle Époque tropical* alude que a referida fase originou-se ainda no governo de Campos Salles (1898-1902), quando o Distrito Federal tornou-se o núcleo irradiante de cultura e costumes para outras urbes da nação, justamente por conta das inovações europeias que recebia primeiro, sendo que seus efeitos fizeram sentir em outras grandes cidades do país, como São Paulo, Recife, Fortaleza e Manaus. A expressão francesa teria por referência a caracterização de um período marcado pela supremacia burguesa nas grandes cidades europeias, e como se vê, também no Brasil. Paris, por exemplo, entre os séculos XIX e XX, gozava de uma reputação extraordinária, justamente por esboçar-se como um centro catalizador do bem-estar, do conforto e, sobretudo, da riqueza. Contudo, sob o manto da opulência, crescia o descontentamento social, como se evidencia nas frequentes greves ocorridas no entresséculos. De forma parecida, esse status vanguardista não foi bem recebido por todos no Rio de Janeiro, conforme demonstra Marcela Cockell Mallmann:

Em Lima Barreto, todavia, a modernidade não é vista de maneira tão idealizada e promissora, mas como uma forma de exílio dos verdadeiros habitantes e de si própria. Além disso, o subúrbio é abordado com outra perspectiva: a de uma construção da identidade nacional. Sua crítica [de Barreto] defende que esta nova visão da metrópole é uma mera projeção de uma cultura alheia à nossa, afastada do povo, questionando a própria lógica ordenadora do espaço urbano [...] (MALLMANN, 2010, 111).

Segundo Marcela Cockell Mallmann “[...] o Rio de Janeiro, sobretudo no governo de Pereira Passos⁵, foi essencialmente influenciado pelo modelo francês de Haussmann, o gestor da Paris burguesa e monumental surgida entre 1853 e 1870 [...]” (MALLMANN, 2010, 106). Será no bojo destas transformações que os ideais de progresso e modernização imediatos coexistiram análogos às crises de ordem política e econômica da metrópole. Em paralelo, a

⁵ Pereira Passos diplomou-se em Ciências Físicas e Matemáticas pela Escola Militar em 1856, graduação que lhe concerniu o título de Engenheiro Civil. Entre 1857 e 1860, estudou na França e presenciou in loco a reforma urbana orquestrada por Georges-Eugène Haussmann, vulgo Barão Haussmann.

percepção da criança enquanto ser humano ganhará um novo olhar, mais atencioso, orientado à proteção, intrinsecamente conectado à educação⁶. Mas tal mudança de paradigmas no entendimento da criança no meio social não possuiu somente aspectos positivos, decorreu em parte também do aumento gigantesco de crianças vivendo das e nas ruas (trabalhando, esmolando ou furtando).

Conforme Rodrigo Stumpf González, foi neste mesmo período que se erigiu a categoria menor, que foi substancialmente utilizada no país ao longo de todo o século XX. Segundo González “[...] a menoridade, do ponto de vista jurídico, representava a delimitação de limites etários para o exercício de direitos e de responsabilidades, como a maioridade civil e a maioridade penal” (GONZÁLEZ, 2000, p. 143). A diferenciação de tratamento entre jovens e adultos, ancorada na doutrina da situação irregular, possuía inspiração no modelo norte-americano de tribunais especializados, que criou em 1899 o Tribunal de Menores do Estado de Illinois. González alude que no Brasil houve uma fracassada intenção, na década de 1910, de criação de um Código de Menores, intuito que precisou adoescer para que em 1923 fosse enfim criado o Juizado de Menores da Capital Federal. Contudo, em legislação, o primeiro Código de Menores do Brasil só foi consolidado em 1927 (Decreto nº 17.343/A), a partir daí, nos explica González, “[...] é que se tornou o termo menor associado à menoridade penal e não à civil, e popularmente se atribuiu a condição de *menor* ao indivíduo alcançado pelos dispositivos do código: pobre ou infrator” (GONZÁLEZ, 2000, p. 144, grifo do autor).

Estamos numa época de reacção social [...], succedendo á exaltação humanitaria e nobre da propaganda pela abolição e pela Republica; estamos na hora das illusões desfeitas, em que os corações mais justos não resistem á tentação de descreer de tudo [...] Procedem todos como si não contassem sinão com o egoismo, com os interesses pessoases. A maldade ostenta-se sem outro correctivo que a própria imbecilidade; e toda a vasa, e todo o odio, que os seculos de miseria e de ignorancia têm accumulado nos espiritos, vêm a lume, recalando o nivel do pudor moral, dominando os costumes, e obscurecendo todas as noções de justiça. Os fracos são implacavelmente condemnados; os fortes, estes resumem a sua actividade no culto estreito do dinheiro, na preocupação de apparecer, pedindo olhares e provocando ruido, num estupido desprezo, ou numa incompreehnsão absoluta de tudo que ha de nobre na natureza humana – cerebros que a ignorancia atrophiou, e nos quaes só os appetites e as vaidades são vigorosos [...] (BOMFIM, 1904, p. 10-11).

A remodelação urbana orquestrada pela intervenção do Estado em sua busca pelo progresso trazia consigo incontáveis contrastes, que representavam ao mesmo tempo as duas faces de uma moeda, no caso, o atraso e a modernidade. Cremos que a crítica bomfimmiana contida no excerto acima, se divida em duas partes: a primeira, referindo-se aos tumultuados

⁶ Essa perspectiva está flagrantemente marcada no discurso proferido em 1906 por Manoel Bomfim às normalistas que concluíram o curso em 1905.

iniciais anos do regime republicano, sequelado pelas consequências do Encilhamento, profundamente “[...] marcado por um processo de desestabilização e reajustamento social, além de uma série de crises políticas entre as elites do Império e as novas correntes republicanas [...]” (MALLMANN, 2010, 107); e a segunda, mais endereçada à Presidência de Rodrigues Alves (1903-1907), que se valendo de oportuno momento político, recebia suntuosas injeções de capitais estrangeiros ainda provenientes dos empréstimos arranjados junto à Inglaterra no governo de Campos Sales. Com auxílio de Antonio Carlos do Amaral Azevedo, vamos tentar entender o que foi e como a crise do Encilhamento afetou a política e a economia brasileira ao longo do período republicano, até bem próximo do discurso que estamos analisando.

[O Encilhamento é um] termo empregado para designar, historicamente, um conjunto de fenômenos econômicos – inflação, especulação financeira, desvalorização da moeda – ocorridos, inicialmente, no governo do marechal Deodoro da Fonseca, logo após a proclamação da República no Brasil e que se estenderam até o governo de Campos Sales (1898-1902). O termo é uma alusão ao local onde, no hipódromo, os cavalos eram encilhados e as apostas, feitas. Tendo por objetivo acelerar o crescimento econômico do país, o ministro da Fazenda do governo Deodoro, Rui Barbosa, lançou nova e arriscada política. Os créditos bancários, além de facilitados, não mais seriam cobertos por metais preciosos e sim por títulos. Com isso, bastava um empresário apresentar plano de instalação de qualquer tipo de estabelecimento – comercial, industrial ou agrícola – para que o crédito fosse concedido. A fim de resguardar o inevitável rombo no tesouro público, o governo aumentou a emissão de moeda, o que provocou surto inflacionário, pela desenfreada especulação na Bolsa de Valores. Além do mais, algumas das empresas beneficiadas por essa política nem mesmo tinham cunho produtivo. Companhias criadas exclusivamente para vender suas próprias ações o faziam baseadas em cotações irrealistas. A primeira impressão de grande progresso cedeu lugar à convicção de que a inflação estava fora de controle e a moeda nacional perdera sua força ante as moedas estrangeiras. A crise atenuou-se durante a administração Campos Sales, quando foram tomadas algumas medidas para debelar o caos financeiro, pela ação de Joaquim Murtinho, ministro da Fazenda (AZEVEDO, 1997, p. 160-161).

Podemos estar incorretos, mas tendo em mente os presentes na solenidade, existe a probabilidade de que Manoel Bomfim tenha aproveitado a chance para fazer uma crítica aberta aos supremos governantes do Brasil e do Rio de Janeiro e ao descaso destes para com as camadas mais humildes da população carioca. Sabemos que além do Presidente e do Prefeito, outros senhores de cargo público estavam ali presentes. Manoel Bomfim exercia um destes cargos. Contudo, sua ousadia está bem distribuída no parágrafo e para alguns provavelmente passou despercebida, isso, claro, se houve realmente a intenção de crítica aos respectivos representantes do estado e da nação. Se as linhas escritas e proferidas tinham como alvo somente as próprias normalistas, nos chama atenção a contextualização mordaz ainda que verdadeira da realidade que os circulava e nos deixa pensativos quanto ao nível de

conscientização das respectivas para com os problemas presentes na sociedade brasileira, quiçá carioca. Voltando ao discurso:

[...] Os homens bem pensantes e autorizados exigem [...] leis e medidas que *obriguem o povo a trabalhar*; redobram-se os códigos e as sanções, para forçar os indivíduos a trabalhar... sem que tenham aprendido a trabalhar, sem que sintam estímulo para o trabalho, sem que tenham um destino útil para o fructo da sua actividade. Finalmente, a sensatez sapiente intervem, e condemna irremissivelmente a massa popular, por imprevidente, sem reflectir, siquer, que a imprevidencia é a consequencia affectiva da ignorancia (BOMFIM, 1904, p. 12, grifo do autor).

Como se vê no extrato acima, Manoel Bomfim redireciona sua crítica aos formuladores de leis, vários destes positivistas, que pretendiam tirar do ócio milhares de desempregados para então engajá-los no mercado de trabalho. Mas como se percebe na denúncia de Bomfim, não havia um plano de inserção do trabalhador nos meios que careciam dele e mesmo que houvesse, estes estavam ausentes de um projeto que realmente tirasse o trabalhador da alienação provocada pelo modo de produção, de forma a torná-lo um ser pensante frente o seu fazer. A abolição da escravatura e a Proclamação da República fortaleceram centenas de discursos voltados à “[...] defesa da instrução pública como via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado [...]” (CAMARA; BARROS, 2006, p. 281), de modo que este acabou se tornando para muitos a grande bandeira pelo progresso e modernidade do país.

Constituindo-se à luz da doutrina positivista, as proposições encaminhadas pelos intelectuais e educadores identificados com a reorganização do ensino e com a ampliação da escolarização elementar como base para a construção do país assentavam-se no lema ‘ordem e progresso’ e na afirmação dos princípios racionais e técnicos como balizadores das práticas a serem empreendidas na escola; tais proposições foram, gradativamente, ganhando força não somente como resoluções apresentadas no corpo de leis e decretos, mas também na ação direta que esses educadores realizaram nas escolas e nos colégios onde atuavam, em um esforço maciço no sentido de ver materializadas as propostas para a educação por eles propugnadas (CAMARA; BARROS, 2006, p. 282).

Contudo, a educação, como queria Bomfim, ficou relegada ao segundo plano. As transformações político-econômicas, as relações com o capitalismo e a crescente urbanização levaram principalmente o gênero masculino a novas oportunidades de trabalho. Estes fatores favoreceram a feminização do magistério, que na década de 1940, encontrou o auge de seu protagonismo. Consciente, provavelmente, da impossibilidade de mudar a sua geração, Manoel Bomfim discursava às normalistas como se lhes legasse uma missão: ensinem os próximos a trabalhar. Dizia ele na continuidade de seu discurso, “[...] como pretender e

esperar que um povo caminhe para o progresso, quando na sua totalidade, quasi, elle ignora em que consiste o progresso [...]” (BOMFIM, 1904, p. 12).

[...] Si alguém merece condemnações e apodos, não são esses das camadas populares, ignorantes e descuidosos, primeiras victimas desta mesma ignorancia. Realmente, ninguém tem a responsabilidade destes males, que representam os effeitos de uma herança, que em todos se accusa, e da qual só nos libertaremos por um esforço methodico e intelligente – a guerra systematisada e incessante á ignorancia, causa de todos esses preconceitos e equivocos sociaes, que nos fatigam, e onde se perdem as successivas camadas dirigentes, porfiantes em resolver detalhes, desorientadas à margem dos problemas, por não comprehenderem a causa das causas (BOMFIM, 1904, p. 12-13).

A partir deste ponto do discurso, Manoel Bomfim abandona qualquer tonalidade mais branda para então destilar com maior verve suas críticas às elites no poder. Primeiro vai dizer que os males sociais que afligiam as camadas populares de seus dias não tinham responsáveis em seu tempo, pois tais incômodos adviriam de um período anterior, mas em seguida, jogou sobre todos a culpabilidade pela perpetuação dos males, como uma herança maldita que sobreviveu para execrar a todos. O sergipano encerrou o parágrafo tecendo uma saída: o combate à ignorância (a falta de ciência, de saber, de instrução) e apontou que para realizar tal programa, far-se-ia necessária a lucidez primeira das classes dirigentes da nação para com as potencialidades que a educação poderia propiciar às demais classes que constituíam a sociedade brasileira daquele momento.

[...] Sem acção real sobre os males, a palavra embebe o espirito de illusões, fazendo crer que todos os progressos estão realizados, quando uma formula escripta os consagra. Nenhum povo tem sofrido mais destes equivocos do que nós. As dificuldades assoberbam-nos – resolvemol-as em leis, e vamos para a quietude esperar o effeito mirifico da palavra; no dia seguinte, deblateramos, debatemo-nos em confusão, quando verificamos que o resultado foi surgirem novas dificuldades para complicar as antigas, que nem de leve se atenuaram. Dalloz, um espirito que, a força de compendiar legislações e engrossar jurisprudências, poude bem avaliar o effeito real das leis, escreveu: < Quando a ignorancia está no seio das sociedades, e a desordem nos espiritos, as leis se tornam numerosas. Os homens tudo esperam da legislação, e sendo a cada lei nova uma nova decepção, eil-os arrastados a pedir-lhes incessantemente o que não lhes pôde vir sinão delles mesmos, da educação, da reforma dos costumes > É profundamente humana a observação. A virtude morta das reformas escriptas não chega para transformar os homens, assim como não bastam decretos e leis para derramar e exaltar a instrucção. Para tanto, o essencial é a bôa vontade, a energia, a tenacidade systematica, e a confiança na propria acção; e é principalmente de nós, professores, que se exige este esforço constante e enthusiastico. Saber não se decreta, conquista-se e transmite-se. Só ha um meio de elevar uma nação, é elevar os cidadãos; só ha um meio efficaz e seguro de elevar os cidadãos – é trazer pessoalmente, a cada um delles, o ensino e a educação, indispensaveis para a vida superior que imaginamos (BOMFIM, 1904, p. 13-14).

Frente ao excerto acima exposto, temos entendimento de que Manoel Bomfim opere uma sugestiva troca de aplicação dos esforços. Desacreditado das leis e regimentos de caráter

reformador, que não davam conta de legislar sobre todas as nuances sociais necessárias à extirpação dos equívocos e dificuldades históricas que condenavam a sociedade brasileira à situação em que se encontrava, vai encontrar em Désire Dalloz (1795-1869) o exemplo daquilo que não se devia fazer. Político e jurista francês, Dalloz teve creditado a sua pessoa o avanço nos estudos das decisões judiciais francesas de seu tempo e o posterior compêndio destas. O sergipano abnega tal empenho; para ele os ânimos deveriam estar voltados à prática educativa, somente assim se operaria a mudança social tão imprescindível àqueles dias. A seguir, Rosane dos Santos Torres nos auxilia a entender o prisma da situação frente os ditos de Bomfim:

Na esfera municipal [...] entre os anos de 1892 e 1902, os intendentos produziram um número expressivo de projetos de lei voltados para o ensino público da cidade, os quais pretendiam apresentar as bases, os valores e os princípios a que a Instrução Pública carioca deveria estar submetida. Eram projetos que tinham por finalidade estabelecer a organização geral do ensino: suas categorias, seu programa, seu corpo docente, seus diretores, seus inspetores, as penalidades aplicáveis aos seus membros [...] (TORRES, 2009, p. 128).

De fato, conforme Rosane Torres, houve no período mencionado uma distinta valorização da educação, da escola, dos espaços educativos, dos profissionais qualificados para o trabalho docente, dos métodos, em suma, do aparato elementar que visava oferecer aos discentes um aprendizado que repercutiria em toda a sociedade. Mas para a municipalidade, custear tantas despesas com a Instrução Pública significava arcar com um ônus financeiro improvidente com os orçamentos do município. Em 2012, quando realizamos nossa coleta de dados, localizamos uma dezena de documentos assinados por Manoel Bomfim, resguardados no Arquivo Geral da cidade do Rio de Janeiro, onde o sergipano, mediante ofícios, requisitava recursos financeiros para bem gestar do Pedagogium, então sob sua administração. Como Ronaldo Conde Aguiar deixa claro em várias passagens de *O Rebelde Esquecido*, vários desses ofícios foram ignorados, alguns até aprovados, mas com substantiva tardança. Deste modo, como se comprova por meio do exemplo acima, a instrução pública esteve continuamente circunscrita a cortes orçamentários, pelo bem da política de redução de gastos, ainda que fosse de conhecimento geral que por meio da educação ofertada fosse “[...] possível formar um novo homem, dotado de valores, de sentimentos e de atitudes capazes de fazê-lo agir em prol do bem comum. Longe dos vícios, do ócio e da malandragem, os alunos se tornariam um motivo de orgulho para a família e para o país” (TORRES, 2009, p. 32). Ao que Manoel Bomfim pronunciará:

Si aspiramos a melhorar, devemos combater a ignorancia, unico obstaculo ao nosso progresso; devemos dissipar esta ignorancia que nos avilta e nos *desvalorisa*. Intencionalmente emprego esta expressão da tecnologia economica. Si escutaes os homens possuidos desta sciencia que ensina a enriquecer as nações, frequentemente ouvireis os termos: valor, *valorisar*... *Valorisam-se* os campos, as selvas, os moveis e os immoveis, as aguas e as costas... Tudo se quer *valorisar*. Tudo é *valorisavel* – só o individuo, só o elemento activo e util por excellencia, só a elle ninguem pretende valorisar [...] (BOMFIM, 1904, p. 14-15, grifo do autor).

Manoel Bomfim força a mão no excerto acima e cria um tópico de fácil contestação ou de indubitável reflexão. Entendam: é factível pressupor que o sergipano não fosse o único a valorizar a educação naqueles dias. As iniciativas na área da instrução educacional ofertadas no período estavam direcionadas para uma extensa lista de valores e princípios republicanos, essa nossa confiança pode ser atestada na farta literatura educativa presente na época. Instruir alunos e educar o povo. Quem duvide destas intenções que verifique os anais parlamentares, também repletos de ambições para com as gerações futuras, tão potenciais em aspectos relativos à inculcação de costumes e tradições, enriquecimento intelectual e inclinações morais. Mas vejam bem, em mais de um ponto do discurso, Manoel Bomfim dirigiu sua homilia ao relevo das classes populares, de modo que a valorização que estava propondo, cremos, era justamente destes coletivos de indivíduos que se encontravam em condição social mais precária, exatamente porque estes eram os que mais careciam de um empoderamento para o enfrentamento das circunstâncias da vida, uma classe social tida como segunda classe, uma classe social tida por inferior, ou como veremos mais à frente, inferiorizada pelas elites. O próximo excerto contribui para este entendimento e vai adiante.

Uma sciencia economica, que fosse ao mesmo tempo uma sciencia humana, lhes ensinaria que todo o individuo é uma força e um valor, e que as suas energias não só a elle aproveitam, como a toda sociedade, que está, por isso, interessada em *valorisa-lo*, em desenvolver-lhe quanto possivel as energias. Não há erro economico, ou crime social, comparavel a este – de deixar-se o ser humano annullado na ignorancia e na bestialidade. Pensae no que seria este Brasil, si se arrancassem á miseria da inaptidão e do analfabetismo [...] Pensae no que será elle, no dia em que, a todas essas intelligencias, abandonadas e esquecidas, forem dadas as possibilidades de um desenvolvimento integral, isto é, um pouco de luz e de saber, que lhes permitta expandir-se, definir-se e alcançar a verdadeira condição humana!... Só então seremos uma sociedade organizada, apta para a vida actual, toda de complexidade e de harmonia. A nossa inorganisação deriva justamente da ignorancia, que impede a adaptação do individuo aos liames de uma civilisação superior. Todo homem póde viver livre e autonomo numa sociedade civilisada, mas é mistér que elle seja capaz de conhecel-a para ajustar-se a ella. Sem isto, será sempre um coacto, ou um perturbador, porque a expressão de toda ignorancia é uma escravidão moral ou material (BOMFIM, 1904, p. 15, grifo do autor).

Transcorrida mais de uma década dentro do período republicano, ainda se ampliavam as diretrizes orientadoras da organização do ensino público primário no Distrito Federal. A linha regulatória estabelecia regras, definia valores e normatizava direções a seguir; algumas autoridades competentes “[...] viam no magistério a possibilidade de transformar a realidade do país ceifada pelo analfabetismo” (CAMARA; BARROS, 2006, p. 292). Segundo Sônia Camara e Raphael Barros, “[...] extirpar o analfabetismo e promover a educação do povo sintetizava a máxima [...] que orientava a ação do poder público municipal no sentido de estabelecer estratégias que potencializassem ações diretivas de promoção da educação cívica e moral do povo [...]” (CAMARA; BARROS, 2006, p. 292).

Como se vê, a educação apregoada por Manoel Bomfim ensejava levar liberdade e autonomia ao povo, mas não apenas porque estas perspectivas iriam torná-lo mais civilizado, mas também porque, nas nossas palavras, o tornaria mais crítico, a ponto de leva-lo por si só a encontrar o seu lugar na sociedade, mais consciente das maquinações que o tornava há tempos um servo do sistema em voga. Não é por menos a invocação que Bomfim fará a seguir.

Eis porque ainda encontrareis quem vos repita elogios á ignorancia, quem faça a defesa do embrutecimento: são os elogios e a defesa do regimen de servidão moral, que a ignorancia garante. Respondei-lhes com as palavras de Ibsen: < É uma velha mentira dizer que a cultura intellectual desmoralisa; não, o que desmoralisa são os esforços que se fazem para embrutecer o povo; é a pobreza, são as miserias da vida! > Rien de ce qu’ ennoblit, instruit et civilis’ l’homme ne saurait lui nuire – repete Renouvier (BOMFIM, 1904, p. 15-16).

Infelizmente não conseguimos apurar a origem da citação de Henrik Johan Ibsen (1828-1906), mas acreditamos ser relevante trazer à tona alguns dados sobre o escritor que de certa maneira expliquem sua inserção no discurso de Manoel Bomfim. Ibsen é considerado pela crítica especializada o mais importante dramaturgo norueguês do século XIX e um dos maiores representantes do teatro realista moderno. Além da Noruega, viveu também na Itália e na Alemanha. Nos seus trabalhos mais realistas, Ibsen debruçou-se em analisar a realidade compreendida entre as estruturas que regiam as convenções e costumes das sociedades que conheceu, ato contínuo que acabou desassossegando seus contemporâneos. Dotado de um olhar crítico sobre a moralidade da época, em tom de denúncia, escreveu suas obras como se retratasse de forma realista a vida familiar, os conflitos morais consequentes de segredos ocultos da sociedade, além dos dilemas sociais frente a questões relativas ao direito de propriedade. Aparentemente, o tema recorrente em

seus trabalhos⁷ perpassa também pelo dever do indivíduo para consigo, origem da maioria dos conflitos psicológicos que preponderantemente se fazem presentes diante das conjunturas mais diversas.

Infelizmente também não localizamos a origem da frase de Charles Bernard Renouvier (1815-1903). A citação à francesa de Manoel Bomfim, traduzida *ipsis verbis* por nós diria o seguinte: nada que enobrece, educa e civiliza pode prejudicar o homem. A princípio, nada a discordar do dito. Procurando saber mais sobre o autor da frase, descobrimos que o mesmo foi um filósofo francês bastante interessado na política, ainda que jamais tivesse ao longo da vida exercido um cargo público. Inspirado em Immanuel Kant, Renouvier formulou um sistema de pensamento bastante próprio, ainda que não possa ser tachado de um continuísta do pensamento kantiano, seria muito mais um reinventor de categorias elaboradas por Kant. As ideias de Renouvier, conforme filósofos mais dedicados indicam, teve uma relativa aproximação com Leibniz, mas não plenamente, apenas em temas circunscritos, isso porque o francês depreciava a crença em uma divindade única por uma opção mais aberta, como o ateísmo. A lógica aparentemente oculta se desfaz se considerarmos que o ateísmo permitia e permite, num sentido bastante amplo, maior liberdade humana do que as amarras de uma religião encerrada e predicada por uma força superior e infinita.

Mas o que Manoel Bomfim pretendia referindo estes pensadores às normalistas? Nossa hipótese amparada no que se viu até aqui é: fazer com que as jovens professoras tivessem uma noção crítica sobre a profissão que iriam exercer, desde a complexidade da tarefa, passando pelas nulidades dos esforços da União, até sua ancoragem em pensadores modernos, de caráter mais libertário do que conservador. O que contribui para esse entendimento é a referência constante que o sergipano faz a circunstâncias bastante específicas da conjuntura temporal, do plano mental e dos fundamentos objetivos da prática profissional, todos esses pontos já devidamente salientados por nós anteriormente.

⁷ Suas obras costumam ser divididas em três fases: a romântica (1850-1873); a realista (1877-1890); e a simbolista (1892-1899). Um de seus trabalhos mais importantes chama-se *Um Inimigo do Povo*. Publicado em Copenhagen em 1882, foi adaptado para o teatro no ano seguinte. Traduzido para outros idiomas, foi de modo simultâneo encenado e publicado por quase toda a Europa. A trama aborda o colapso de um indivíduo diante do contrassenso humano infligido por uma maioria. Em aspectos gerais, a narrativa conta o drama do Doutor Stockmann, que entra em choque com os demais moradores de uma cidade por conta dos avaros interesses desses. Intentando praticar o bem, é mal compreendido, torna-se vítima da unanimidade e inimigo do povo. Impiedosa crítica ao conservadorismo e ao liberalismo da época, a historieta alfineta também as elites, os governos, os partidos e o pensamento único. Atualmente a obra é publicada pela editora L&PM, que brinda o leitor com uma biografia sintética do norueguês. Em nossa dissertação, nos inspiramos nesse escrito biográfico como também em demais leituras realizadas em verbetes enciclopédicos encontrandos.

3.3 Educação, Trabalho e Positivismo

[...] Toda a historia do progresso social está escripta na evolução do pensamento humano; e este progresso começou quando o homem começou a *saber* e a *prever*, a prever e a adaptar-se activamente á vida e á natureza. < O homem, commenta Haeckel, é um animal adaptado á vida cerebral, como outros são adaptados ao vôo, á natação, ao salto, etc. > O sentimento dirige, a fome, o amor, estimulam, mas é a intelligencia que ilumina e mostra o caminho. Por isso, os desejos e os esforços se multiplicam pelo dilatar do pensamento, que centuplica as possibilidades e os conhecimentos, já orientado a uns, já satisfazendo aos outros (BOMFIM, 1904, p. 16-17, grifo do autor).

O excerto acima a princípio nos desconcertou. Ernst Heinrich Philipp August Haeckel (1834-1920) é conhecido mundialmente por ser um dos principais ícones do cientificismo positivista. Seu apegado darwinismo social, embasado na sua atuação como biólogo, naturalista, médico, professor, filósofo e divulgador dos trabalhos de Charles Darwin na Alemanha, é sumariamente condenado por Manoel Bomfim no livro **América Latina: Males de Origem**. Tendo em mente que o livro é posterior ao discurso, mas que a concepção dele foi gestada nos últimos nove anos que o antecederam, conforme consta na introdução da obra, de modo que o sergipano incontestavelmente já conhecia Haeckel⁸ e suas ideias. Deste modo nos perguntamos em que sentido o sergipano achou coerente trazê-lo à tona, dentro do discurso às normalistas, como vinha fazendo com os demais pensadores? O próximo excerto colaborará para o discernimento que virá a seguir.

[...] É que o homem se crê a si mesmo, desenvolvendo o pensamento e a razão, penetrando pela intelligencia as inflexíveis leis da natureza, superpondo a inibição racional e a decisão reflectida ao automatismo dos reflexos animaes, dilatando a consciencia sobre o universo, condensando-o, recreando-o nas suas representações subjectivas, e tornando-se, assim, a grande força, que a si mesma se dirige e se renova (BOMFIM, 1904, p. 17).

Ou seja, o homem diferiria dos demais seres vivos por conta do pensamento e do ato sobre as adversidades, não se limitaria a instintos e intuições, pois, valer-se-ia da racionalidade e da ação. Essa visão do homem, da razão e da atuação humana sobre os

⁸ Ernst Haeckel conheceu Johannes Müller em 1854 e logo se tornou seu pupilo. Haeckel expandiu as ideias de seu mestre apresentando argumentos que defendiam um entendimento de que os estágios embrionários de um animal seriam de fato a recapitulação da história de sua evolução. O estudo foi publicado em 1864 e ancorou-se em boa medida na teoria da seleção natural de Charles Darwin, que passou a ser a resposta para todas as suas conjecturas. Popularizando a obra do inglês por toda Alemanha, das universidades a palestras públicas voltadas para a classe trabalhadora, Haeckel passou a discutir as teorias de seleção natural aplicadas à sociedade. Misturando pesquisa e especulação, Ernst Haeckel construiu uma visão preconceituosa, xenófoba e ultranacionalista sobre os estágios evolutivos da raça humana, evidenciando indivíduos arianos e denegrindo sujeitos de demais etnias, erigindo assim a teoria da recapitulação, que embora muito prestigiada na época, acabou desmascarada em 1874. Ao consultarmos anais de eventos científicos, constatamos que a polêmica em torno do descrédito das teorias de Haeckel tem sido alvo de novas pesquisas nos últimos vinte anos.

eventos da realidade não são uma exclusividade de Manoel Bomfim. Há toda uma gama de pensadores que remontam ao período Iluminista europeu que se debruçaram sobre os processos evolutivos e os estágios de avanço que levaram o homem racional, dentre os demais animais, ao seu derradeiro desenvolvimento. Destarte, a explicação que encontramos para a evocação de Haeckel está conectada a um arranjo, o de que somente a razão e sua aplicação poderiam levar o homem a transformar o ideal em progresso. Mas sem perder de vista a crítica e os cuidados para com os ardis do sistema, tal como Henrik Johan Ibsen percebeu. É importante frisar que a transgressão dessa complexa ideação não está conjecturada no discurso proferido às normalistas. Estará sim presente em **América Latina: Males de Origem**, onde de forma pessimista, Manoel Bomfim procurou demonstrar como a corrupção engana a razão, destrói a imaginação e falsifica seu emprego. Crente no projeto republicano, visivelmente imbuído de um otimismo utópico, o sergipano reservou às professoras somente suas melhores frases, tal como se percebe no excerto abaixo.

Pela industria modifica-se o meio physico, pela propaganda transforma-se o meio social e moral; mas é sempre pela intelligencia que o homem vence, e, em verdade, póde-se dizer que todas as energias sociais têm o seu potencial numa ideia. Si o progresso de uma nação se faz pelo desenvolvimento e bôa applicação das suas forças, como esquecer a grande força, a força essencialmente humana?... Só a intelligencia sabe crear, dentro ou fóra de nós, todo o preciso para o conforto e para a perfeição do homem (BOMFIM, 1904, p. 17).

Emergia e se consolidava naqueles dias republicanos uma disposição vigorosa em encerrar na escola e, conseqüentemente na educação, a solução para os problemas sociais que o meio colocava. Assim sendo, Manoel Bomfim, revisor de nossos males de origem, tinha, tal como outros de seu tempo, embora embebidos de diferentes leituras, entre motivações e interpretações, a certeza de que a escola poderia levar à sociedade brasileira a redenção pela via da educação. Todavia esse distintivo não era uma exclusividade nacional.

Historicamente a emergência dos Estados nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 2004b, p. 51).

Dermeval Saviani, cem anos depois do discurso de Manoel Bomfim, ao publicar as linhas acima, no tentame de vislumbrar o legado educacional do século XX brasileiro para o novo milênio e refletindo comparativamente a situação nacional com a italiana, com auxílio de Enzo Catarsi, autor de *L'educazione del popolo*, percebeu que a nação ítala encerrou o

século XIX com apenas metade da sua população alfabetizada. Percebeu também que o país europeu só começou a superar sua herança contraproducente em 1911, por meio da reforma Daneo-Credaro, através do qual “[...] o ensino primário foi colocado sob a responsabilidade do Estado nacional, instalando-se o sistema nacional de ensino a partir do qual foi possível erradicar o analfabetismo [...]” (SAVIANI, 2004b, p. 52). Como se percebe, Bomfim não estava à frente de seu tempo, como afirmou Darcy Ribeiro no artigo *Manoel Bomfim, antropólogo*, publicado na *Revista do Brasil* (ano 1, nº2, 1984), republicado posteriormente com o mesmo título como uma das novas introduções de **América Latina: Males de Origem** (edições de 1993 e 2005). Pelo contrário, ele estava desmesuradamente integrado ao período, sobretudo quando falava de educação. Saviani colabora para este entendimento, mas o próprio sergipano torna isso claro, conforme se vê abaixo.

Não ha progresso na ignorancia. Na economia social da nossa época, paíz de analfabetismo quer dizer; paíz de miseria e pobreza, de despotismo e degradação. Percorra-se a carta do mundo actual, e achar-se-á uma relação constante e absoluta entre a diffusão do ensino e o progresso social e economico. Vereis ainda: que a generalisação da instrucção, a pratica da sciencia, precedem sempre a grandeza e a prosperidade. São paizes onde o analfabetismo é quasi desconhecido; mas, nem por isso, é menor o esforço para dilatar e apurar cada vez mais as intelligencias; todos sentem e todos comprehendem que o futuro depende deste poder crescente da ideia. < Des écoles, des écoles et encore des écoles, et dans cinquante ans vous serez le premier peuple de l Europe > - dizia, ainda o anno passado, o deputado belga Anseele, aos seus collegas de Paris, que o recebiam em festas. E a exhortação se repetiu, fez eco; não que provocasse protestos, mas confirmando os animos na excellencia do conselho [...] (BOMFIM, 1904, p. 17-18).

É verdade que o atendimento educacional no Brasil, ao longo do século XX, mudou muito; tal revés teve procedência tanto nas grandes determinações históricas, regidas por mudanças de escala global, que acabaram transformando tanto a macroestrutura do Estado, quanto nas mutações internas, não raras vezes centradas nas demandas regionais que findaram por alterar partes significativas da infraestrutura da União. No seu discurso às normalistas formadas no ano de 1904, Bomfim havia esboçado sua concepção de homem (no sentido humano) a ser formado. Nas suas palavras:

Entre os seres, o homem é o unico [...] que *aspira*; é o unico, tambem, que, por um esforço interno, avança activamente para o progresso. Nem se deve dizer que o homem tem a faculdade de progredir, e sim – que elle possui o dom de aspirar; a aspiração condul-o necessariamente ao progresso. Mas, infelizmente, nem todos aspiram, para aspirar, é indispensavel uma intelligencia capaz de comprehender a vida presente, e o seu desenvolvimento possivel para a realisacção de um futuro melhor. Só a instrucção póde esclarecer e definir as relações entre o necessario e o ideal; é ella que torna possiveis as aspirações; é o caminho necessario para todas as redempções [...] (BOMFIM, 1904, p. 18, grifo do autor).

Aspirar, desejar ardentemente, almejar um determinado objetivo, pretender veemente alcançar um desígnio. A aspiração para Manoel Bomfim era, por seu turno, uma vocação e um dever humano. Para o sergipano, quanto mais o sujeito desenvolvesse seus ímpetus mais ele efetivaria suas potencialidades. E para tanto, era condição fundamental a formação da sua inteligência, tanto para a apreensão da realidade que o cercava e transformava quanto para a realização de seu futuro próspero. Para Bomfim, a via, ainda que mal pavimentada para este intento, estava na instrução, a redentora das consciências. Em seu discurso às normalistas, a tônica deste ideal estava pulverizada em preceitos orientados à elevação da sociedade por meio da escolarização, que mesmo assolada pela pobreza e pela ignorância, se viesse a receber a devida educação e fosse pautada pelos ideais de progresso em voga, alcançaria a redenção. Para Bomfim, “o progresso [era] a interpretação inteligente da natureza, a socialização crescente do homem, a harmonia activa e consciente dos esforços, pela aproximação da sciencia e da vida [...]” (BOMFIM, 1904, p. 18-19). Mas o progresso também estava intimamente ligado a um ponto de vista bastante específico sobre o trabalho.

[...] O trabalho é a lei; viver é agir – agir efficazmente; só é digna a vida que se expande numa actividade fecunda [...] mas não é menos verdade que hoje, quem diz trabalho, diz trabalho intelligente; é este o trabalho humano. Para o trabalho material, o homem vale tanto, ou vale menos que a besta, e vale, por certo, muito menos que a machina. Para fazer do individuo um laborioso, é mistér instrui-lo; o trabalho tem a sua escola, requer preparo e estudo. E o estudo já é trabalho. Pensar também é agir, e agir nobremente [...] (BOMFIM, 1904, p. 19).

Trabalho é a palavra-chave no excerto acima citado. Nota-se que Manoel Bomfim orchestra uma oposição entre trabalho inteligente e trabalho material, leia-se trabalho mental e trabalho braçal, com nada discreta predileção pela defesa do primeiro. Isto não torna Manoel Bomfim legatário do sistema de ideias presente no Ratio Studiorum jesuítico, onde os objetivos canônicos estavam voltados à formação da elite intelectual e dirigente do país em decréscimo de qualquer trabalho de ordem manual. No início do século XX, diante dos universos do trabalho, aprender a trabalhar, bem como aprender a importância do trabalho realizado na sua relação com os valores aspirados pela família (reverência, integridade, honestidade), pela sociedade (ordem, justiça, retidão) e pelo patrão (respeito, subordinação, tenacidade), repercutia na gênese de um homem (no sentido humano) enobrecido pelos valores de seu tempo, portanto, um homem de bem, competente e com direito a cadeira cativa na sociedade em que estava inserido. Como bem sintetiza José Claudinei Lombardi “[...] na base de todas as relações entre os homens, determinando e condicionando a produção da vida, está o trabalho [...]” (LOMBARDI, 2010, p. 21). Dialogando com o professor José Claudinei,

Carlos Roberto Jamil Cury complementa “[...] o fundamento da sociedade humana é o *trabalho* [...] sem o trabalho o homem não se sustenta, se torna um ser parasitário e em direção à morte [...]” (CURY, 1988, p. 78, grifo do autor). Maria Ciavatta avança um tanto mais dentro deste recorte e vai nos elucidar dizendo que,

Do final do século XIX às primeiras décadas do XX, a exemplo do trabalho, a educação elementar fez parte da questão social, isto é, da problemática da pobreza e da necessidade de disciplina para o trabalho e pelo trabalho para manter a ordem social. De um lado, a modernização e a ordem consideradas necessárias ao novo momento; de outro, elementos ideológicos latentes no processo [...] (CIAVATTA, 2009, p. 177).

Emerge, tal qual a ideia de salvação da nação pela via da educação, a ideia de regeneração da sociedade pelo trabalho (CIAVATTA, 2009). Esta segunda, amplamente radicada por políticos e intelectuais, visava antecipar e precaver o país de possíveis desordens sociais, daí a cultura despudorada de muitos em promover não apenas discursos, mas todos os meios e fins em prol da gênese de uma classe dirigente e ilustrada com o desígnio ímpar de encaminhar as massas populares aos progressos particulares. Com o princípio da etapa republicana, surgiu um mercado de trabalho livre e com este a necessidade de se reorganizar e revalorizar o trabalho, resultando desta equação a imperativa promoção do trabalho como princípio educativo. Carecia esse sistema de um sujeito implícito, o trabalhador, que seria modelado tal quais as necessidades do meio⁹. Disseminava-se “[...] por diferentes apelos políticos, toda uma ética valorativa do trabalho e do trabalhador [...]” (CIAVATTA, 2009, p. 201). Mas Maria Ciavatta observa também “[...] que, em especial no Rio de Janeiro, paralelamente a essa ética do trabalho, desenvolvia-se uma ética do não trabalho (da malandragem), que convivia e disputava espaços com a primeira [...]” (CIAVATTA, 2009, p. 201).

Desde fins do século XIX – mesmo antes da abolição da escravatura – o tema do trabalho e de trabalhadores livres e educados no ‘*culto do trabalho*’ se impôs ao país. Entendia-se claramente que era preciso criar novos valores e medidas que obrigassem os indivíduos ao trabalho, quer fossem ex-escravos, quer fossem imigrantes. A preocupação com o ócio e a vadiagem era muito grande, e ‘educar’ um indivíduo pobre era principalmente criar nele o ‘*hábito*’ do trabalho. Ou seja, era obrigá-lo ao trabalho via repressão e também via valorização do próprio trabalho como atividade moralizante e saneadora socialmente. O ‘*pobre*’ ocioso era indubitavelmente um perigo para a ordem política e social (CIAVATTA, 2009, p. 200-201, grifo da autora).

⁹ Ressaltamos que nos faltam estudos sobre como os educandos que posteriormente se transformaram em trabalhadores perceberam os projetos em que foram inseridos (obrigatoriamente ou não).

Essa tipologia de pensamento acabou por remeter a identificação de indivíduos com ofícios pré-estabelecidos, que por sua vez, patrocinou a valorização do trabalho (mental frente ao braçal) do homem branco instruído em demérito do imigrante ou do homem negro ou mulato. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto em sua dissertação de mestrado intitulada *Uma outra face da Belle Époque carioca: o cotidiano nos subúrbios nas crônicas de Lima Barreto* aponta para um agravante étnico significativo de exame: as probabilidades de um indivíduo de cor negra ou parda, instruído ou não, de arranjar trabalho honesto no Rio de Janeiro eram diminutas, uma vez que a cidade estava tomada de imigrantes portugueses, muitos destes, mandantes no setor comercial do Distrito Federal. Assim, além de estar à mercê de baixa remuneração, exaustivas jornadas de trabalho e ter de conviver num ambiente hostil de severa competição, engendrada na ideologia de progresso e ascensão social, a população de cor precisava lidar ainda com uma nova forma de exteriorização do racismo. Segundo Sobrinho Neto, “[...] a questão é que, além de darem prioridade, na hora de empregar um funcionário, a outros brancos, e, melhor ainda, se fossem também portugueses, os lusitanos eram conhecidos, entre os brasileiros, por serem exploradores e bastantes racistas” (SOBRINHO NETO, 2010, p. 105-106). Sidney Chalhoub complementa este raciocínio:

[...] os indivíduos que tinham o poder de gerar empregos tendiam a exercer práticas discriminatórias contra os brasileiros de cor quando da contratação de seus empregados. O forte preconceito contra o negro se combinava na época com a obsessão das elites em promover o ‘progresso’ do país. Uma das formas de promover este ‘progresso’ era ‘branquear’ a população nacional. A tese do branqueamento tinha como suporte básico a ideia da superioridade da raça branca e postulava que com a miscigenação constante a raça negra acabaria por desaparecer do país, melhorando assim a nossa raça e eliminando um dos principais entraves ao progresso nacional – a presença de um grande contingente de população de cor, pessoas pertencentes a uma raça degenerada (CHALHOUB, 2005, p. 113).

É preciso ter em conta que Manoel Bomfim não louvava a teoria de branqueamento populacional, tão notória em seus dias – esse viés será mais bem trabalho por nós no próximo capítulo da dissertação. O que nos interessa dizer aqui é que o sergipano fez tal apologia ao trabalho, acreditamos, por tentar contrapor, por meio da educação, a tese de que o brasileiro era um povo apático, avesso ao trabalho e naturalmente preguiçoso, portanto, que não era um país fadado ao atraso, pelo contrário, que se devidamente educado, tal conotação pessimista seria uma falácia. Como se percebe, essa contraideia bomfimniana vai ao encontro de outras passagens do discurso, onde o sergipano busca exatamente arguir em prol do progresso da nação.

Pretendi definir a obra a que vindes cumprir: preparar o futuro, combater a ignorancia primitiva e o torpor essencial desses milhares de cerebros, trazendo-os para a luz e para a verdade. É quasi divina a missão, e difficil a tarefa; no emtanto, ainda não está ahí o mais difficil, nem o mais arduo da vossa função. A grande difficuldade encontra-a-eis nessa ignorancia, particularmente rebelde e virulenta – a segunda ignorancia, a ignorancia adquirida, multiforme, e sempre inhospita ao pensamento e á verdade: erudições inassimiladas, illustrações de galeria, verbalismos ridiculos e estereis, formulas vasiae e pretenciosas - tudo isso, emfim, que resulta do falso saber, com que a hypochrisia e a incompetencia vêm entupindo os cerebros, de geração em geração. A sciencia, nesta especie mental, mata a intelligencia, despreza as realidades, e dispensa de conhecer e de pensar. É inimaginavel o pezo das cadeias com que esta ignorancia nos prende o pensamento! Não podendo elevar-se sinão mercê do embrutecimento definitivo e generalisado, ella é, systematicamente, contra todas as campanhas de verdadeira redempção intellectual; para suffocar a razão, deforma as intelligencias, vicia a critica propaga o analfabetismo (BOMFIM, 1904, p. 20-21).

A professora e pesquisadora Jane Soares de Almeida, na apresentação do livro chamado *O legado educacional do século XX no Brasil*, uma coletânea que destaca no título a sua temática, esboça rapidamente o que vai tratar no capítulo que lhe pertence, a saber, que “[...] o magistério foi desde o princípio uma profissão ideologizada como dever sagrado e missão feminina por incorporar os atributos de maternagem e cuidado, dos quais as mulheres eram portadoras” (ALMEIDA, 2004b, p. 5). Para tanto, seu texto retoma questões circundantes à profissionalização e feminização do magistério ao longo do século XX, que contou com uma intensa inserção de mulheres nas fileiras da docência do ensino primário, feito que se notabilizou por manter-se constante durante todo o século passado e atingir os dias atuais. Se voltarmos à leitura das primeiras linhas do último excerto exposto, veremos que Manoel Bomfim foi um destes personagens da República que encapou a justificação daquilo que se tornou matéria de análise de Jane Soares de Almeida. Já aludimos em outra passagem deste mesmo capítulo para esta faceta do discurso do sergipano e como já dissemos anteriormente, embora com outras palavras, Bomfim era um homem de seu tempo. Portanto, por mais que ele fosse perspicaz em análises históricas e sociológicas e procurasse romper com amarras arcaicas, ainda estava sujeito às ideias, valores, crenças e soluções de seu tempo. Frente a esta última, o engajamento de mulheres na tarefa educativa, uma ocupação que requisitava além de consciência e compromisso, como bem já se viu latente nos excertos anteriores, ação prática e aspiração para transformar a realidade. Como se percebe e sabemos, um trabalho difícilimo, mas que como outros de seu tempo, Bomfim não censurou, como bem o podia, pois havia aqueles que não acreditavam na capacidade feminina para o trabalho educacional, mas ao contrário destes, Bomfim apoiou, motivou e trabalhou pela feminização do magistério, e não vemos isso como um demérito a sua pessoa.

Não obstante, o último excerto também apresenta outro ponto relevante a ser analisado que é a questão de uma segunda ignorância, uma ignorância adquirida, destarte, diferente das demais vezes que o vocábulo e suas variantes foram utilizadas por Manoel Bomfim, desta vez, ele não fala de uma ignorância enquanto falta de ciência ou saber, falta de instrução ou estado de quem ignora. O sergipano agora fala de uma ignorância ilustrada, dotada de verbalismo e saber, resultado último de uma ciência grosseira e deformante das inteligências, ainda que metodicamente voltada a uma campanha nada redentora, a de propagar o analfabetismo. Se estivermos corretos, Bomfim empreende aqui uma difamação do positivismo, haja visto que educação e trabalho como solução moral era uma proposta dos positivistas.

Um pouco mais cedo neste mesmo capítulo falávamos da censura do sergipano aos formuladores de leis, seguidores da doutrina de Auguste Comte, frente ao aliciamento legal de indivíduos desprovidos de instrução para um mercado de trabalho alienante. O que não abordamos até agora de forma mais direta foi justamente o que é o positivismo, o que queriam seus adeptos e como essa doutrina afetava diretamente o campo educacional. Não temos pretensão de resumir tudo sobre essa corrente de pensamento em poucas páginas, mas acreditamos ser de fundamental importância abordarmos alguns aspectos.

Entendemos ser pontual começarmos pelo representante mais ilustre, no caso, o francês Auguste Comte (1798-1857), que, em vida, além de professor de matemática e escritor, foi também secretário de Saint-Simon (1760-1825), vindo receber deste invariável influência política e filosófica. As ideias de Comte em fundar uma novíssima elite industrial e científica provocou um rompimento entre estes dois personagens. Auguste Comte empenhou-se em construir um sistema filosófico que conjugasse não apenas filosofia e política, mas também religião. Por meio do seu conjunto de ideias passou a negar o infinito e o abstrato, tudo se tornou relativo e antagônico (o relativo se anteporia ao absoluto e o real ao irreal, por exemplo). Publicou em 1844 o *Discurso sobre o Espírito Positivo* e sete anos depois *Catecismo Positivista ou Exposição Sumária da Religião Universal*. Entre 1851-1854 compôs a obra *Política Positiva ou Tratado de Sociologia*, e com este instituiu a Religião da Humanidade. Conforme o *Dicionário de História do Brasil*, o Positivismo é uma

Filosofia [...] baseada no método da experiência, que rejeita como ilusória toda a ideia metafísica acerca da natureza e das causas dos seres materiais e espirituais. Afirma a existência de três estados, *religioso, metafísico e positivista*, através dos quais a sociedade evolui. O estado tem a função de manter a ordem social para haver progresso, cabendo aos banqueiros e capitalistas a direção econômica. Nessa estrutura, a mulher é a guardiã da moral, devendo permanecer no recinto do lar para ser esposa e mãe (FLORES, 1996, p. 417, grifo do autor).

A filosofia positivista de Comte encontrou simpatizantes ilustres em várias gerações de políticos, intelectuais e historiadores, entre esses, John Stuart Mill, Herbert Spencer e o próprio Saint-Simon, mas, cada um destes, logo após absorver os predicados teóricos do positivismo comtiano, reelaborou e recriou, a partir de particularidades, seu próprio sistema de ideias. No Brasil, a vertente comtiana difundiu-se principalmente nas faculdades de Direito e clubes republicanos, por meio de cursos científicos, artifício que culminou em 1876, na fundação da Associação Positivista do Brasil. Conforme Moacyr Flores:

Os grupos literarista e comtiano do Rio de Janeiro, seguindo a sugestão do professor Oliveira Guimarães, reuniram-se a 1.4.1876 e fundaram a Associação Positivista, sem caráter militante e com o objetivo de fundar biblioteca com obras aconselhadas por Auguste Comte e de abrir alguns cursos específicos. Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927) tornaram-se os líderes da entidade, que contava com a participação de Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-91), Álvaro de Oliveira e Luís Pereira Barreto (1840-1923). A 5.9.1879 a Associação passou a denominar-se Sociedade Positivista do Rio de Janeiro, filiada à direção suprema de Pierre Laffitte (1823-1903). A Sociedade era presidida por Joaquim Ribeiro Mendes. A 25.11.1880, Miguel Lemos, na casa de Auguste Comte, recebeu o grau de aspirante do sacerdócio da humanidade. Retornou ao Rio de Janeiro e, a 11.5.1881, assumiu a presidência da Sociedade Positivista e criou o centro Positivista Brasileiro, também denominado Igreja Positivista Brasileira, com os objetivos de a) desenvolver o culto; b) organizar o ensino da doutrina; c) intervir oportunamente nos negócios públicos [...] (FLORES, 1996, p. 45-46).

Mas se à época nem os partidos políticos regionalizados se entendiam, porque os adeptos do positivismo estariam livres de uma celeuma? Elomar Tambara destaca que:

É preciso ter presente que as relações entre os diversos membros da Sociedade Positivista não se apresentaram consensuais com relação à interpretação e à prática dos ideais de Comte. Particularmente Miguel Lemos e Teixeira Mendes divergiram da forma relativamente superficial da assunção das concepções comtianas pela Sociedade Positivista, e direcionaram-se numa prática mais ortodoxa das doutrinas positivistas, o que se consubstanciou na fundação do Apostolado Positivista (TAMBARA, 2005, p. 168).

O Apostolado Positivista participou mais ativamente de questões próximas da política, por sua vez, as Igrejas positivas foram erigidas nos mais distantes estados brasileiros. Escritores, poetas e intelectuais de toda ordem abraçaram o positivismo. Mas, segundo Elomar Tambara, “[...] foi nos estabelecimentos de ensino que, com maior sucesso, os ideais positivistas encontraram ressonância” (TAMBARA, 2005, p. 170), principalmente aqueles onde a prática confessional não era uma obrigação (academias militares e escolas livres), do contrário, as ideias de Auguste Comte encontravam relativa resistência, “em suma, a ideia-mestra do positivismo era a da ‘liberdade de ensino e da liberdade profissional’ [...]” (TAMBARA, 2005, p. 175), em última instância considerava “[...] usurpadora a atitude do

governo de pretender imiscuir-se na educação das crianças” (TAMBARA, 2005, p. 171). De acordo com Tambara:

A principal reivindicação dos positivistas consistia em não aceitar a intromissão do Governo Central nos Estados sem prévia aquiescência desses. De outro lado, propugnava o direito dos estados em legislarem sobre o ensino na forma que bem entendessem, sem prestarem conta ao Governo Central. Na prática, defendiam que nem ao governo estadual cabia competência para agir sobre a esfera da educação, uma vez que isto seria interferir na ‘liberdade espiritual’, na liberdade de consciência. Cabia, portanto, à iniciativa particular, agir de forma que melhor lhe conviesse nesta área. Era a assunção da máxima positivista, tão cara aos republicanos positivistas: ‘ensine quem quiser, onde quiser e como puder’ (TAMBARA, 2005, p. 176-177).

Como fica exposto na arguição de Elomar Tambara, os positivistas defendiam de forma ardorosa o ensino livre empreendido pelas várias iniciativas particulares espalhadas pelo Brasil. A glorificada liberdade de estruturação de estabelecimentos de ensino corroborava intrinsecamente para o arregimento de prestígio das instituições implícitas, que passavam a qualificar seus esforços exatamente na transferência de qualidades aos seus egressos. Agora se torna interessante entender o papel que a mulher deveria desempenhar na sociedade pela ótica positivista. Segundo Tambara, às mulheres “[...] cabia designar os caminhos pelos quais, na área da instrução/educação, deviam trilhar as famílias [...]” (TAMBARA, 2005, p. 171), portanto, o gênero feminino não estava excluído do restante da humanidade, estava inserido na condição de sustentáculo da mesma, justamente por exercer uma função inspiradora indispensável ao gênero masculino. Conforme aclara José Murilo de Carvalho, em *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*, Auguste Comte,

[...] terminou por afirmar a superioridade social e moral da mulher sobre o homem. Tal superioridade se basearia no fato de a mulher representar o lado afetivo e altruístico da natureza humana, ao passo que o homem seria o lado ativo e egoísta. A mulher, como o demonstraria a biologia, seria o principal responsável pela reprodução da espécie, enquanto o homem se prestaria mais à transformação do ambiente, à atividade industrial. Na preservação da espécie, o papel da mulher não se limitaria à reprodução, mas se daria especialmente na família, em que, como mãe, ela teria a responsabilidade da formação moral do futuro cidadão (CARVALHO, 1990a, p. 130).

Como Carvalho deixa ver, a educação era um tema muito caro aos positivistas, a ponto de não quererem que ela fosse propagada da forma como os republicanos não positivistas a estavam difundindo, falava-se inclusive numa ditadura republicana. Como nos explica Carvalho, “[...] havia uma elite política de homens, que eram chamados públicos. A mulher, se pública, era prostituta [...] não só as mulheres não participavam, como não era considerado próprio que elas participassem. Política era coisa de homem. [...]” (CARVALHO, 1990a, p.

92). Mas educação escolar também era coisa de homem. E assim, para os positivistas, a educação professada por mulheres, de forma doméstica, não era um empecilho, mas a levedura necessária para a evolução moral da família.

3.4 Bomfim, a educação e a democracia

Sêde intransigentes contra estas resistencias recalcitrantes, e tradicionalmente maleficas! Resisti; lutae. Lutae contra vós mesmas, si tanto for preciso, para vos desembaraçardes de tudo que a rotina tenha incrustado em vosso espirito. Lutae, esquecendo o que fôr sciencia verbal e formalistica; alliviando a memoria de todo symbolo que não corresponda a uma ideia precisa – a factos e a realidades; desprezando os falsos prestigios, só admittindo as verdades que comprehendeis, e que o vosso livre exame reputar aceitaveis; alijando de vosso cerebro as noções e ensinamentos que lá se depositaram, immoveis e estratificados, na ordem em que vinham cahindo; são noções mortas e inassimilaveis, jamais se organizarão na harmonia de um espirito activo, servem apenas para abafar a espontaneidade (BOMFIM, 1904, p. 21).

A sugestão de Manoel Bomfim às normalistas demarca um traço característico e histórico do meio educacional: a luta. Mas não a luta no sentido físico e externo, essa luta estará presente somente nos últimos escritos de Bomfim. Frente ao excerto acima concluímos se tratar de uma luta cognoscente, uma luta onde as professoras, dotadas de autopercepção, deveriam se entender sujeitas construtoras do mundo em que se encontravam e interagiam. Uma luta atravessada pela própria contradição humana, tão inerente a elas como a todos nós. Portanto, ao mesmo tempo, uma luta do terreno da subjetividade para com a alteridade. Como Bomfim dirá a seguir, “[...] considerae [...] que a vossa funcção é preparar os animos [...] não ides impôr doutrinas, e sim espanejar intelligencias, preparal-as para que, por si mesmas, adoptem as verdades que a sciencia e a natureza lhes apresentem [...]” (BOMFIM, 1904, 21). Como se vê, o que o sergipano recomenda como missão educativa, tanto para as normalistas quanto para os alunos que estas iriam educar, é que ambos buscassem e construíssem seus próprios sentidos. É deste modo que mais tarde na história Manoel Bomfim vai atrelar a luta por uma educação melhor à luta pela insubordinação das imposições políticas. Em 1904, a busca e construção de uma proposta tão ousada não era tarefa tão simples, a subjetivação maciça a uma filosofia (o positivismo) era uma das causas primas da estagnação e do servilismo. Para superar tais impulsos, Bomfim ponderou que seria necessário que a sociedade como um todo lutasse por um ideal, eis que ele aponta o que enxergava como saída possível na época:

[...] lembrae-vos que participaes de uma democracia, que servis a uma Republica, e que é vosso dever, pois, preparar os cidadãos para que este regimen seja uma

realidade. Si, até hoje, democracia, Republica, e liberdade, são, para nós, aspirações irrealizadas, e das quaes já muitos desesperam, é porque nos faltam as gerações de individuos educados para a democracia e para a liberdade. Pretender a verdade e a pureza de um regimen democratico, em Nação onde 90% dos individuos são incapazes de participar da vida política por analphabetos, é pretender o absurdo [...] (BOMFIM, 1904, p. 22).

A argumentação de Manoel Bomfim volta mais uma vez a indicar que o projeto republicano em curso, que tinha na democracia e na liberdade suas marcas indelévels, visava superar o regime Imperial deposto. Ao fazer do discurso uma convocatória pública às normalistas, o sergipano empreendia ao mesmo tempo a defesa das iniciativas formuladas pela República, entre elas, uma grande reforma do campo educacional. Sob sua ótica, era necessário unificar esforços, integrar o povo ao projeto de nação, edificar os referenciais básicos de nossa nacionalidade e reforçar o caráter do professorado nesta empreitada pela educação das novas gerações, pois residiria nos docentes a base de sustentação da ideologia do novo sistema político. O discurso de Bomfim apresenta-se, assim, estritamente ancorado em seu tempo, pois seu conjunto de juízos era uma constante nas preleções normatizadoras da época. Mas há um detalhe importante a considerar, embora o sergipano fizesse todas as apologias à educação pública, ele já não era mais o jovem inocente que viu o país mudar de regime de um dia para outro. Mais uma vez, como bem ilustra José Murilo de Carvalho, houve no primeiro decênio do século XX no Brasil,

A busca de uma identidade coletiva para o país, de uma base para a construção da nação, [uma] tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira República (1889-1930). Tratava-se, na realidade, de uma busca das bases para a redefinição da República, para o estabelecimento de um governo republicano que não fosse uma caricatura de si mesmo. Porque foi geral o desencanto com a obra de 1889. Os propagandistas e os principais participantes do movimento republicano rapidamente perceberam que não se tratava da república de seus sonhos. Em 1901, quando seu irmão exercia a presidência da República, Alberto Sales publicou um ataque virulento contra o novo regime, que considerava corrupto e mais despótico do que o governo monárquico. A formulação mais forte do desencanto talvez tenha vindo de Alberto Torres, já na segunda década do século: ‘Este Estado não é uma nacionalidade; este país não é uma sociedade; esta gente não é um povo. Nossos homens não são cidadãos’ (CARVALHO, 1990a, p. 32-33).

À época do discurso às normalistas, a República havia sido instaurada há quinze anos, alguns pequenos saltos de progresso já haviam ocorrido; mas, no geral, ainda faltava muito por fazer, como a própria difusão do ensino a toda população. Inclusive, dizia o sergipano, “[...] e si a Republica parece ter falhado aos seus ideaes, é porque tem faltado ao seu dever primordial – que é da essencia mesma do regimen – a educação e o preparo da massa popular [...]” (BOMFIM, 1904, p. 23).

[...] Democracia não é a baixa vulgaridade, ou a negação do merito e do esforço, da beleza e da moralidade; pelo contrario: é o realçamento integral da sociedade, é a liberdade na harmonia, a possibilidade de ventura e de bem-estar para todos os homens [...] é forçoso que nos preparemos para a liberdade e para a democracia, porque não ha progresso possível fóra dahi (BOMFIM, 1904, p. 23).

No excerto citado acima vemos Manoel Bomfim fazer a exortação do sistema democrático, aludindo a uma série de qualificações inerentes a sua índole. A incitação à democracia é um traço característico em toda obra bomfimniana, mesmo quando imbuída de críticas, estas estão direcionadas aos corruptores do sistema. Nossas leituras de Bomfim indicam que o sergipano entendia a democracia no sentido grego da acepção, no caso, *demokratia*, (*demos* – povo; *kratos* – governo, poder), o que etimologicamente pode ser designado como poder popular e/ou governo do povo. Manoel Bomfim pugnava pelo desenvolvimento de um Estado no qual os valores pessoais e coletivos deveriam orientar tanto a política quanto a sociedade, não estamos afirmando que nesse momento ele militava por uma democracia popular nos moldes que se manifestariam em outros países ao longo do século XX. Contudo, o conceito de democracia em Manoel Bomfim não é estático, suas obras da maturidade vão aludir para a constituição de uma nova sociedade brasileira, que só seria possível mediante a revolução. Portanto, intuímos que, em 1904, o sergipano tivesse uma leitura da realidade, uma noção de democracia interligada àqueles dias, mas com o passar dos anos, seus óculos de leitura do meio social inexoravelmente mudaram, convergindo para uma leitura menos utópica, mais insurgente, notadamente destinada à transformação e não à reforma do status quo.

Qual o melhor dos governos? – O que nos ensinasse a governar-nos a nós mesmos, conclue o genio de Goethe. Eis a razão porque a Republica, em verdade, será o melhor dos governos. A grande, a nobre função do Estado republicano democratico é a educação, função social por excellencia, função protectora e progressista. A proporção que as sociedades se vão humanizando, que os instinctos aggressivos se attenuam, e os desejos de paz de desenvolvem, vae o Estado perdendo gradualmente esta feição – exclusiva ao principio – de garantidor da ordem material, para assumir o papel de encarregado e zelador dos interesses communs, creando e provendo os serviços de character colectivo, e essenciaes ao bem-estar e ao realçamento social, serviços que não podem ficar a mercê das oscillações possiveis das iniciativas particulares, principalmente si se referem a interesses remotos e futuros. Os individuos, ainda muito estreitamente utilitaristas, não attendem sinão ás empresas cujo sucesso lhes aproveite pessoalmente (BOMFIM, 1904, p. 23-24, grifo do autor).

A citação de Manoel Bomfim à Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832) é oriunda da prosa biográfica intitulada *Werke: Einzelheiten, Maximen und Reflexionen*, publicada originalmente em 1833, que tal como sua autobiografia, faz parte da fase mais pessimista do escritor alemão. Goethe começou seus estudos em casa, primeiro intermediado pelo pai e

posteriormente por tutores, aprendeu vários idiomas, além de ciências, artes e religião. Estudou e exerceu carreira no Direito, mas sua paixão pela literatura o afastou da profissão, de modo que se tornou escritor de romances, poemas, peças de teatro, reflexões teóricas sobre arte, literatura, cores e ciências naturais. Em 1774 publicou *Os sofrimentos do Jovem Werther*, fato que o tornou uma celebridade, episódio que o levou dois anos depois ao posto de conselheiro privado do jovem duque de Saxe-Weimar-Eisenach, Carlos Augusto, sendo alçado mais tarde à nobreza de Weimar. O autor de *Fausto* (1808/1832, respectivamente, primeira e segunda partes) manteve intercâmbio científico com Carl Friedrich Philipp Von Martius e na literatura brasileira influenciou significativamente Machado de Assis e Guimarães Rosa. Julian Patrick, organizador do livro *501 Grandes Escritores*, fonte primordial da reconstituição apresentada acima, assim descreve o poeta alemão:

Poucos escritores incorporam tão completamente a cultura literária de uma nação como Goethe faz por sua Alemanha natal. Um autêntico homem do renascimento, excelente em poesia, drama, literatura, ciências, filosofia, pintura e política, sua posição como principal autor da língua alemã permanece incontestada. Figura de destaque nos movimentos culturais *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto) e do classicismo de Weimar, que buscava imitar o classicismo grego, a influência de Goethe se espalhou por toda a Europa como a representação emblemática do romantismo (PATRICK, 2009, p. 106, grifo do autor).

Cabe acentuar que na condição de oficial da corte de Carlos Augusto, Goethe veio a inspecionar, por cerca de uma década, serviços administrativos ligados principalmente a minas e irrigação, mas também assumiu e desenvolveu influência política nas áreas de cultura e ciência. Muitos literatos o têm como o grande gênio do Segundo Reich, contudo, no período correspondente à ascensão da Alemanha Nazista, Goethe foi sumariamente esvaecido. É importante destacar que Johan Wolfgang Goethe,

[...] não se ocupou da educação, mas fez, por diversas vezes, exposição de suas idéias pedagógicas; recebeu influências de Rousseau e Basedow; defendeu a educação como um trabalho espiritual de humanização, formando a personalidade da pessoa, não a unilateral, mas a mais rica possível; o homem aprenderia amar a vida; esta lhe traria excelentes ensinamentos; a educação não seria somente um processo natural, mas político e ideológico; a educação seria ativa, não decorativa; a educação desenvolveria a interação entre o pensamento e a ação; deve-se pensar e fazer, fazer e pensar; em educação, o ensino religioso primária pelo respeito entre os seres humanos e a natureza etc (FRANCISCO FILHO, 2003, p. 167).

Como se vê, quando Bomfim cita Goethe, este último exprime sutil e refinadamente sua veia política ao mesmo tempo em que interliga esta a sua percepção de educação necessária ao seu período e local histórico. Em seguida, o sergipano pressagia sua concepção humanista de educação, sobreveste pautada pela democracia republicana, que tal como quer,

na sintonia com Goethe, aludir para aquela que deveria ser a função principal de um Estado nacional: de forma progressista e protetora da sociedade geral, gerir educação para transformar o coletivo, realçar o social e elevar o bem-estar de todos da nação. É neste interim que Manoel Bomfim encontrou espaço para criticar as iniciativas de estabelecimentos particulares em funcionamento naqueles dias, que se beneficiavam, entre vários movimentos incluindo aí as diversas oscilações políticas, para içar alunos das classes mais abastadas e assim perpetuar uma educação que jamais conseguiu transcender a divisão das classes socioeconômicas do Brasil.

Na contramão dessa via encontravam-se os grupos escolares. Esses, de acordo com Diana Gonçalves Vidal, “[...] acolheram, ao menos, duas gerações de brasileiros em seus bancos e foram responsáveis pela inserção de uma significativa parcela da população nacional no universo dos saberes formalizados” (VIDAL, 2006, p. 7-8). Diana Vidal salienta que “a expressão ganhou relevo especialmente após a aprovação da reforma Fernando de Azevedo, em 1927, no Rio de Janeiro [...]” (VIDAL, 2006, p. 11), mas Sônia Camara e Raphael Barros pontuam que,

Embora haja, desde 1893, referência à criação dos grupos escolares, só em 23 de janeiro de 1897, a partir de ato do prefeito Francisco Furquim Werneck de Almeida, foi criado o primeiro grupo escolar do Distrito Federal, que, com a designação de Grupo Escolar Benjamin Constant, ocupou o antigo prédio da Escola Matriz de São Sebastião, onde, reconstruído, passou a funcionar no atendimento da instrução para o sexo feminino, reunindo a 4ª, a 5ª e a 7ª escolas femininas do quarto distrito [...] (CAMARA, BARROS, 2006, p. 286-287).

Conforme Sônia Camara e Raphael Barros, a criação dos grupos escolares postulava pôr em marcha “[...] um conjunto de saberes, métodos e projetos políticos e pedagógicos que [...] visavam instituir um novo lugar para a escola e para os professores na legitimação do seu papel como elemento capaz de elevar o país [...]” (CAMARA, BARROS, 2006, p. 294), assim sendo, os grupos escolares e os valores morais com fins civilizatórios que estes cotejavam, começaram a ser entendidos como um dos meios viáveis à transformação da nação brasileira. Pois, como bem expressa Marlos Bessa Mendes da Rocha, “[...] o direito à educação, já colocado em nações modernas no século XIX, explicitou-se e justificou-se desde o início como condição crucial na formação do cidadão moderno” (ROCHA, 2006, p. 134).

[...] a relação entre os projetos de construção de nação e as políticas de escolarização [convergem na] expansão de uma escolaridade elementar preocupada em formar uma futura cidadania [...] um projeto que perpassa a formação de inúmeras nações modernas, já no século XIX, não apenas na Europa e na América do Norte, mas também no nosso entorno, como a Argentina, o Uruguai, o Chile e o México, de

modo geral nações que tiveram em algum momento de sua história um projeto republicano de nação (ROCHA, 2006, p. 134).

E como bem Manoel Bomfim proferiu em seu discurso às normalistas:

O Estado, que se faz responsável pelos destinos de um povo, não deve olhar apenas para o presente; o mais sério dos seus deveres é atender ao futuro; dever universal, para todas as classes, e todos os cidadãos, mas que é mais formal e categorico, ainda, para os que se arrogam o papel, ou aceitam a função de dirigir um povo de homens livres. O programma republicano condensar-se-ia perfeitamente nesta formula: *garantir a todos, a liberdade e a possibilidade de escolher o caminho que, a cada um pareça, melhor para a conquista da felicidade*. Para optar por um caminho é preciso conhecê-lo, e conhecer todos os outros, que se oferecem á actividade humana [...] (BOMFIM, 1904, p. 24, grifo do autor).

Lembremos que a abolição da escravatura, seguida de imediato pela mudança de regime político, impregnou em centenas de republicanos poderosas ideias em torno de uma possível equalização social de oportunidades. Este anseio perseguiu vários destes até o último dia do século XIX. No primeiro dia do século XX foi assinado pelo presidente Campos Sales e pelo ministro da Justiça e Negócios Interiores, Epitácio Pessoa, o Decreto nº 3.890, que estabeleceu um novo Código dos Institutos Oficiais do Ensino Superior e Secundário. Repleto de artigos e com algumas disposições provisórias, o Código visava regulamentar o ensino nacional e a criação de estabelecimentos propícios ao intento nos estados da nação. A vereda de uma nova nação passava pela educação.

Na onda propagandística, os republicanos, reatualizando a plataforma de um regime político que se desejava sólido e progressista, anunciaram no tempo em devir a concretização de um projeto de escola pública, obrigatória, gratuita, democrática e laica, consolidando a política social da burguesia, enquanto levantavam as flâmulas de uma educação que, sob o signo da democracia, teria em si o potencial de corrigir as desigualdades sociais (ALMEIDA, 2004b, p. 2).

Contudo, muitos que advogaram por essa causa, depressa ou mais tardiamente, perceberam a impotência de seus esforços e o fim das suas utopias equalizadoras, exatamente ao se depararem com tão acirrantes contradições políticas e sociais. Aquiesça Jane Soares de Almeida, que “[...] conseqüentemente, [caíram] por terra as teorias emancipatórias pela via educacional quando as teses liberais se confrontaram com a ilegitimidade do discurso gestado na República [...]” (ALMEIDA, 2004b, p. 2-3). Cumpre esclarecer: e de onde emanava tal ilegitimidade? A própria pesquisadora responde essa questão dizendo que a “[...] ilegitimidade [estava] edificada sobre o pantanoso terreno da desigualdade, da opressão, da desumanização, apanágios emblemáticos que percorreram o século XX em toda sua história”

(ALMEIDA, 2004b, p. 2-3). Como observaremos na próxima seção, pela ótica de Manoel Bomfim, um pernicioso legado que remonta as nossas próprias raízes.

3.5 Educação, instrução e o papel do magistério

<A educação popular, proclama Clemenceau, deve ser o principio fundamental de toda politica republicana>. Si o Estado democratico tem o direito de sobrecarregar as gerações futuras com os compromissos de hoje, deve fornecer-lhes, em compensação, as possibilidades de resolver tais compromissos; deve-lhes protecção e assistencia, affastando todas as causas de servidão moral, proporcionando-lhes os meios de cultura e de preparo para a vida [...] (BOMFIM, 1904, p. 24-25).

Infelizmente não conseguimos apurar a penetração de Georges Benjamin Clemenceau (1841-1929) no terreno da educação popular. Entretanto, outros elementos procedentes da trajetória pessoal e profissional do francês chamaram nossa atenção. Bem como Manoel Bomfim, Clemenceau formou-se em medicina e tal como o sergipano abandonou o ofício bastante cedo. Outro aspecto em comum com o brasileiro é a atuação do francês como jornalista. E vejam esta coincidência, Clemenceau também militou politicamente, vindo a exercer cargos públicos como presidente da câmara de Montmartre, deputado, senador e primeiro-ministro da França (por duas gestões). É verdade que Manoel Bomfim não exerceu tantos cargos públicos quanto Georges Clemenceau, mas assim como o francês, o sergipano manteve durante toda sua vida uma perspectiva política considerada radical, amparada firmemente nos ideias republicanos, mesmo quando fazia a crítica das bases.

Procurando não nos alongar muito nesta passagem, destacaremos apenas mais três circunstâncias da vida de Georges Clemenceau que julgamos pertinentes. Primeiro, a sua participação na fundação do jornal *La Justice*, um periódico de viés radical que contribuiu intensamente para a ampliação da influência política de Clemenceau na França. Segundo, 13 de janeiro de 1898, Georges Clemenceau publicou na primeira página do jornal *L'Aurore* a carta aberta ao presidente francês intitulada *J'accuse*, redigida por Émile Zola na qual este defendia a inocência de Alfred Dreyfus frente àquilo que acreditava ser uma das maiores injustiças que um Estado poderia cometer contra um cidadão. Enfim, por terceiro, mas não menos importante, em 1902, quando a família Bomfim viajou à França, Clemenceau já possuía uma carreira política consolidada, naquele ano o francês elegia-se senador. Carecemos de maiores substratos para podermos entender a influência que Georges Clemenceau exerceu sobre Manoel Bomfim, mas como tentamos fazer notar, estas não devem ter sido acanhadas.

Ainda que a estratégia discursiva de Bomfim siga progressivamente fazendo referência ao descaso público que a educação sofria naqueles dias, chamamos atenção para uma especificidade que veio se repetindo com razoável contumácia e que melhor se faz abordar neste momento do que em outro. Em excertos anteriores, Manoel Bomfim utilizou corriqueiramente o termo instrução (seis vezes) para se referir de forma geral à educação (oito vezes) que estava sendo ou que deveria ser professada. Neste último excerto o sergipano salientou o termo educação popular pelas palavras de Georges Clemenceau, mas o brasileiro já havia utilizado a terminologia bem antes, uma única vez, no início de seu discurso, onde sutilmente nos deu a entender que instrução e educação popular eram duas práticas diferentes ainda que complementares. Bomfim utilizou também apenas uma vez a expressão instrução popular. Na grande maioria das vezes, o emprego dos termos referidos parecem aludir para a mesma atividade educativa. Mas provavelmente não o eram.

Sabemos da existência de dezenas de escritos que buscam especificar e apartar detalhadamente estas quatro acepções ao longo de toda história educacional brasileira. Não é nossa pretensão esgotar o assunto em uma página ou duas, mas faz-se necessário antes de continuarmos, apresentarmos algumas considerações acerca da carga de significação distinta dos termos citados. Para nos ajudar nesta empreitada, recorreremos a José Gonçalves Gondra e Omar Scheneider, organizadores do livro chamado *Educação e instrução nas províncias e na corte imperial* que assim refletem sobre o dilema:

[Educação remete] a um conjunto de ações mais difusas, que recobre aspectos variados das condutas dos diferentes sujeitos sociais. Já o termo instrução parece estar mais acoplado à ideia de escolarização, articulando-se, portanto, com o conjunto de medidas voltadas para organizar e legitimar o equipamento escolar na sociedade brasileira, tais como: a questão das idades, dos tempos, saberes, espaços, métodos, professores, gestão, liberdade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, por exemplo. A título de simples ilustração, vale lembrar o emprego do termo instrução para designar os responsáveis locais por essa questão e o nome atribuído a alguns periódicos especializados no debate acerca da escolarização do povo. Por vezes, os dois termos – educação e instrução – comparecem na literatura pedagógica ora como sinônimos, ora como descritores de fenômenos distintos [...] (GONDRA; SCHENEIDER, 2011, p. 12-13).

Para entendermos com maior tenacidade o termo instrução, sobretudo instrução popular, faz-se mister recuarmos no tempo, de forma mais detida, às décadas de 1870 e 1880, período que compreende uma eclosão de projetos e decretos voltados às reformas educacionais nas províncias do Brasil Imperial. Para muitas autoridades daqueles dias, inserir as parcelas pobres e livres da população nos trâmites da educação, fosse essa provida por estabelecimentos públicos ou particulares, consistia em moralizar indivíduos e direcionar seus

esforços para o desenvolvimento e progresso da nação por vias legais e formais. Deste modo, a educação passou a ser entendida como um meio para os fins, a saber, a organização, o ordenamento e o fortalecimento do Estado, ou seja, a prosperidade do país dependia inerentemente da instrução popular, somente assim o Brasil estaria em pé de igualdade com demais nações ditas modernas, civilizadas e prósperas. Contudo, essa visão não era unânime, para os positivistas, por exemplo, prover educação não deveria ser constitucionalmente um dever do Império, na verdade, para os positivistas, o Estado deveria se furtar a qualquer iniciativa na área, deixando a atividade livre para quem quisesse ensinar.

Já o termo educação popular começa a fazer-se mais presente, pelo menos no Rio de Janeiro, no período imediatamente posterior ao mencionado acima, abrangendo tanto a última década do século XIX como a primeira do século XX. A educação popular como argumento civilizacional, avenida do progresso e base da modernidade, solidificou-se como apanágio intrínseco à redenção social, o incremento primordial que tornaria viável a participação do povo no processo de desenvolvimento econômico do país. A expressão foi utilizada largamente em discursos da época pelos políticos à frente do governo da nação, mas não só por esses, também esteve muito presente na lábia de jornalistas, professores, médicos, juristas e intelectuais de campos diversos, que preencheram jornais e revistas com seus versos opinativos, referindo as benesses da via. Educar o povo repercutia em mudar os hábitos cristalizados da população, esta também era uma tarefa urgente na agenda de compromissos da elite burguesa, era necessário estancar a degeneração dos indivíduos e promover sua inserção na dinâmica que o sistema capitalista trazia consigo.

Fazei vossos estes interesses; entregae-vos a elles; entregae-vos ao vosso coração, e elle vos levará, dedicadas e convictas, para a causa desses fracos de hoje, em cuja fraqueza achareis e desenvolvereis os germens das energias de amanhã. Fazei vossos estes interesses; salvae o que é possível, e, assim, a Democracia, a que servis, terá resgatado uma parte da sua grande falta (BOMFIM, 1904, p. 25).

Referente ao excerto acima, Manoel Bomfim empreende um avigoreamento da necessidade de disciplina nas práticas educativas a serem desenvolvidas em salas de aula. Deduzimos que uma das funções deste discurso seja tanto produzir quanto veicular uma ideia específica de reforço dos valores e sentimentos pátrios para com a juventude escolar, uma tentativa de conscientizar as futuras professoras do duplo compromisso que estavam assumindo, primeiro com seus educandos e segundo com o seu país. Essa inferência provém, em suma, da identificação em grande parte dos excertos, de um papel formativo em tom

prescritivo dos atributos ponderados essenciais ao exercício da função docente, nota-se, imbuída de constante caráter missionário e redentor.

O Estado não é um individuo, nem se resume numa função. O Estado somos todos nós, que aceitamos a responsabilidade de qualquer dos serviços, ou das atribuições que lhe são conferidas; e, neste particular, os mais responsáveis seremos nós mesmos, do professorado [...] (BOMFIM, 1904, p. 25).

A virada do século XIX para o XX legou ao último a exigência de novíssimos costumes, valores e mentalidades, entre estas se constata a firme noção de necessidade de igualdade entre indivíduos membros da sociedade. Lembremos que a realidade brasileira no período citado estava tomada justamente por desigualdades no território da justiça social. Se em aspectos imateriais as distinções saltavam aos olhos, o que dizer de aspectos materiais? Vejamos, por exemplo, a situação do magistério.

A imprensa revela que a situação profissional do professorado primário nas décadas iniciais do século XX, apesar do propalado prestígio advindo do conhecimento intelectual do qual a categoria se julgava portadora, não impedia que esta fosse extremamente mal remunerada. Qualidades inerentes ao ato de ensinar, como amor à profissão, vocação, missão, dever sagrado, sacerdócio, eram propaladas como a principal qualificação profissional, além da importância da função social desempenhada pelos professores. Jornais e revistas reiteravam que os professores não obtinham consideração social como recompensa pelo trabalho relevante e missionário que desempenhavam [...] (ALMEIDA, 2006, p. 195).

Se determinações sociais, até bem pouco tempo, mas não com larga vantagem, se sobrepunham às determinações econômicas, atualmente parece haver uma equiparação das duas instâncias, infelizmente para baixo, configurando-se, portanto, uma abissal desvalorização do professorado tanto em feições sociais quanto econômicas. Mas se engana quem pensa que uma péssima remuneração freou o estímulo que as mulheres da virada de século sentiam referente ao trabalho, conforme Jane Soares de Almeida “[...] para as mulheres, o século XIX, ao findar, apontou caminhos que não a submissão no intramuros da domesticidade, o que se configurou num desafio a ser enfrentado no século XX” (ALMEIDA, 2006, p. 210).

[...] a entrada maciça das mulheres na profissão mudou a escola como instituição, introduziu mudanças no sistema escolar e na escola pública, trouxe alterações para a educação feminina e para seu papel social, modificou a constituição da família e ocasionou transformações sociais? Tudo leva a crer que sim. Porque, ao longo das décadas, depois de terem ocupado definitivamente o magistério primário, as mulheres conseguiram acesso ao secundário e puderam frequentar as universidades e, paulatinamente, foram dirigindo-se para outras profissões. Nesse processo modificaram-se e modificaram o entorno socioeconômico e familiar. O magistério primário representou o ponto de partida e o que foi possível no momento histórico vivido e alguns

direitos posteriores podem ser associados à conquista do magistério pelas mulheres, como a educação secundária e superior, a co-educação, o direito de votar e se candidatarem a cargos públicos, entre outros (ALMEIDA, 2006, p. 148-149).

No livro *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*, José Carlos Souza Araujo buscou através do capítulo sob sua autoria, *As Instituições Escolares na Primeira República – ou os projetos educativos em busca de hegemonia* (p. 95-122), tornar ciente aos leitores que as instituições escolares, tanto do passado como no presente e possivelmente ainda no futuro, foram, são e continuarão sendo portadoras de visões de mundo, visões que por sua vez são corresponsáveis por orientar concepções e projetos educativos de caráter distintos (ética, estética, teológica, política ou antropologicamente, por exemplo). O pesquisador ainda arrisca uma síntese: “[...] Numa palavra, a instituição escolar está comprometida, dialeticamente, com a cultura a produzir-se e a reproduzir-se entre os educandos” (ARAUJO, 2007, p. 96). Assim, se a escola foi partícipe da assunção cultural e social de seus educandos, entre esses, mulheres de várias gerações, o que dizer daqueles, como Manoel Bomfim, que atuaram e procuraram tornar possível tal realidade?

Os excertos do sergipano trazidos à discussão por nós citam pouquíssimas vezes o vocábulo escola, ainda que Bomfim deixe implícito que a educação que as normalistas iriam desenvolver fosse ocorrer justamente nesses espaços. Cremos que o educador possuía uma interpretação muito próxima à expressa por José Carlos, isso porque, conforme o nosso entendimento, Bomfim percebia a escola como o principal local onde se daria o ato educativo. Portanto, corresponsabilizava as instituições pela educação vinculada. Como já tornamos ciente no capítulo anterior, quando esteve à frente da Direção de Instrução Pública do Distrito Federal (1906), o sergipano mandou construir escolas, pois as que haviam não davam conta da demanda que batia à porta. Voltando a 1904, na impossibilidade de louvar o que não existia, ou que existia pouco, no caso escolas, Bomfim ocupou-se de enaltecer aquilo que podia, ou seja, o fruto do ato das normalistas, a alfabetização propriamente dita.

Os nossos esforços não conseguirão tudo; mas poderão modificar muito, e os resultados ahi ficarão; [...] Em menos de oito annos, vós o sabeis, o numero de alumnos das escolas primarias desta cidade elevou-se a mais do dobro; o facto passa despercebido – e elle tem, mesmo uma importancia que dispensa commentarios; mas, amanhã, a sua influencia será decisiva: são 15.000 analfabetos de menos, 15.000 intelligencias recréadas para a luz, 15.000 espiritos renascidos para o progresso. É bem pouco, reconhecemos, principalmente si pensamos nos milhões de outros, que se perdem na vaga da ignorancia. Será, isto razão, porém, para que desanimemos, e nos resignemos ao mal e á miseria?!... (BOMFIM, 1904, p. 26-27).

A virada de século trouxe consigo um amplo movimento em prol da institucionalização da escola, da formação de professores e do combate ao analfabetismo, o próprio sergipano via nos iletrados de seus dias um sinal de todos os males da nação. Porém, não desonerava o Estado de seus compromissos, entre esses, o de gerir educação para o povo. Chamava sim as normalistas ao trabalho, mas fazia isto sem desocupar-se de constranger a União quando esta fracassava em suas funções.

Chamar-nos-ão de optimistas: será a desforra ultima dos que não têm razão contra nós. Sejam os optimistas; ser optimista assim, é ser digno de viver. Só ha um optimismo condemnavel: o do opulento repousando sobre a resignação dos infelizes. Chamar-nos-ão de utopistas: < É fitando a utopia que se chega à acção proficua >. Fitemos a utopia, e marchemos para a vida. É pela sua exaltação, na luz e na justiça, que a moral se elabora; é ahí que as lutas e os progressos se sublimam e se dignificam [...] Queremos que os individuos se esforcem? Tonifiquemo-lhes as vontades pela aspiração. Aspirar é dilatar o pensamento sobre o coração – é a ideia nas azas do sentimento a penetrar o futuro (BOMFIM, 1904, p. 28-29).

Paulo Ghiraldelli Junior, no livro *História da educação brasileira*, nos fala que no período conhecido como República Velha surgiram “[...] dois grandes movimentos de ideias a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas: aqueles movimentos que chamamos de o ‘entusiasmo pela educação’ e o ‘otimismo pedagógico’[...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 32). O primeiro tinha por bandeira a requisição de construção e abertura de novas escolas, teria ocorrido notadamente no início do período republicano, contudo não durado muito, vindo repetir semelhante atuação no período imediato à Primeira Guerra Mundial, que devido a suas inquietações, motivou ações por parte das Ligas Nacionalistas que se constituíram naqueles dias justamente para estimular o patriotismo. Já o segundo, debruçava suas preocupações sobre os métodos usados e conteúdos professados por normalistas em sala de aula, que decorriam em grande medida por causa das novas organizações sociais e da crescente industrialização que surgiram no pós-Primeira Guerra, pressionando professores, instituições e políticos por uma nova escolarização, tendo em vista que as promessas do início da etapa republicana ainda estavam por se fazer. Não obstante, Paulo Ghiraldelli Junior aponta que “[...] tais movimentos se alternaram durante a ‘Primeira República’ e em alguns momentos se complementaram [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 32). Tendo em vista o discurso de Manoel Bomfim e as discussões já levantadas neste capítulo, podemos concluir que houve da parte do sergipano, frente aos movimentos citados por Paulo Guiraldelli Junior, tanto o exercício do primeiro quanto, em parte, a antecipação do segundo movimento.

Acceitemos, como si a nós outros fosse dirigida, a vibrante exhortação de Guyau: <Homens corajosos, que avançaes, quando os outros param e repousam, tendes por

vós o porvir; sois vós que modelaes a humanidade dos tempos vindouros >. Não ha nestas palavras nenhuma hyperbole; nem ha tão pouco, em Zola, quando, nas suas ultimas paginas, affirma: < Amanhã, a França fará o que os professores primarios quizerem> [...] é um poder quasi divino e creador este vosso, que assistis, acompanhaes, estimulaes e dirigis o desenvolvimento de um cerebro e a formação de um caracter!.. Os brasileiros de amanhã farão o que vós outros, professores primarios, houverdes querido; serão bons, activos, livres e aptos, si a tanto os conduzirdes [...] Professores, indo organizar os espiritos e mover os corações – o nosso primeiro dever é que nos refaçamos a nós mesmos, elevando-nos á dignidade da funcção, fugindo á inercia, onde se dissolvem todas as convicções, e donde derivam as decadencias essenciaes. A nós cabe, elevando a Escola, synthetisar a sua importancia e o seu papel: COMBATER O ERRO, EDIFICAR A VERDADE; buscar, no passado, a experiencia moral da humanidade, o seu patrimonio de saber, os seus methodos de acção, e transmitti-los ás gerações novas, preparando-as para um futuro sempre melhor (BOMFIM, 1904, p. 29-30, grifo do autor).

Infelizmente mais uma vez não conseguimos confirmar a origem da citação de Jean-Marie Guyau (1854-1888), este poeta e filósofo francês, entusiasta dos textos clássicos, mas também de Herbert Spencer, foi autor de várias obras entre elas *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*, posteriormente lido, criticado e referenciado por Friedrich Nietzsche, Henri Bergson e Piotr Kropotkin, entre outros. Guyau¹⁰ licenciou-se em letras com apenas 17 anos, foi professor no Liceu Condorcet e assim como sua ascendência, morreu bastante cedo, vítima de tuberculose.

A procedência da citação de Émile-Édouard-Charles-Antoine Zola (1840-1902) também não foi localizada por nós, o que nos levou a buscar entender o pensador nominado reconstituindo parte da sua vida. Em seus últimos anos de existência, foi o engajamento político que se fez mais latente na vida de Zola¹¹. Na carta aberta intitulada *J'accuse (Eu acuso)*, vinculada no jornal parisiense *L'Aurore* em 1898, Zola acusou o Estado de promover o antissemitismo ao precipitadamente julgar e condenar em 1894, por traição, o capitão Alfred Dreyfuss, um oficial do exército francês. O texto incisivo, com o subtítulo *Carta a Félix*

¹⁰ Jean-Marie Guyau escreveu e publicou obras pedagógicas, filosóficas e de poesia. A inspiração pode ter vindo de berço, pois sua mãe, Augustine Tuillier-Fouillée, foi autora, entre outros títulos, da obra *Le tour de La France par Deux Enfants* (1877), assinada sob o pseudônimo de G. Bruno. O título em questão era um livro de leitura, composto por mais de duas centenas de gravuras ilustrativas direcionadas para lições educativas, sendo reeditado mais de cem vezes. A narrativa do livro pode ter servido de inspiração para Manoel Bomfim escrever **Através do Brasil** juntamente com Olavo Bilac. Essa passagem da dissertação sobre a vida e a obra de Jean-Marie Guyau foi embasada em múltiplas leituras de verbetes enciclopédicos.

¹¹ Zola começou no ramo jornalístico, mas logo se introduziu na vida literária. Embora criticado na época pela obra *Thérèse Raquin* (1867), anos depois foi consagrado por vários especialistas literários como o precursor na França do movimento Naturalista na literatura. Valendo-se das teorias científicas em discussão naqueles dias, Zola combinou ao seu romance algumas doses de darwinismo, evolucionismo e determinismo científico. Essa mescla esteve presente também em títulos posteriores, como *Os Rougon-Macquart* (1871-1893) e *Germinal* (1885), por muitos considerada a sua obra-prima, tanto por manter o rigor cientificista quanto por elevar a estética literária ao acrescentar tons realistas e atroztes ao romance. Atualmente no Brasil, a editora L&PM vem publicando *J'accuse* e outros artigos relativos ao caso Dreyfuss em formato *pocket*. O livreto possui uma síntese da vida e da obra de Zola, onde nos inspiramos moderadamente para escrita desta passagem.

Faure - Presidente da França, levou à revisão do processo considerado até então por uma minoria, como um legítimo engodo jurídico militar para condenar um judeu inocente. O ato de Zola não passou impune, processado e condenado à prisão por não respeitar a lei de imprensa, ao saber do veredito.

Zola se refugiou na Inglaterra e lá residiu por um ano, retornando a França após a cassação do julgamento de 1894, mas Dreyfus acabara sendo vítima de novas artimanhas jurídico-militares, o que o tornou novamente um condenado. Fato que levou Zola a escrever vários artigos sobre o caso Dreyfus que foram publicados no jornal *La Vérite en Marche*. Zola morreu em 29 de setembro de 1902, intoxicado por monóxido de carbono enquanto dormia, mas sua morte é cercada de especulações conspiratórias, muitas apontando que o francês teria sido na verdade assassinado. Alfred Dreyfus terminara inocentado, retirado do degredo e reabilitado a suas funções oficiais em 1906.

Em seu último excerto, Manoel Bomfim grafou em letras altas o papel que as normalistas deveriam desempenhar para com a escola, os educandos e a sociedade: combater o erro e edificar a verdade. As palavras foram antecedidas pela citação de Émile Zola, que antes de morrer procurou corrigir um erro capcioso e levantar a verdade subtraída nas cercanias do poder, o objetivo em mente era salvar um inocente que ignorava os meios para salvar-se a si mesmo. Anterior a Zola, Bomfim evocou ainda Guyau, que exprimiu em frase curta a virtude da coragem para avançar e progredir onde outros já haviam estagnado e aberto mão do porvir. É disso que trata o restante das palavras do sergipano: vencer a inércia, a própria inércia se necessário, se refazer como primeiro dever para assim se refazer o meio. Se um futuro melhor começava por intervenção das normalistas, era intrinsecamente indispensável que estas se refizessem enquanto pessoas. Para que a próxima geração fosse melhor era imprescindível que essas mulheres, não apenas as profissionais da educação, também o fossem.

É este o programma, não ambicioso, mas singelo e taxativo; e, tel-o-eis, realizado, desde que trabalheis por dar ás crianças que vos são confiadas a crença na efficacia dos esforços tenazes e inteligentes; desde que chegueis a dar á educação um significado positivo – a acção. É indispensavel que ellas – as vossas crianças – se esforcem e trabalhem por si mesmas. Animaes-as, então; cantae com ellas a canção do trabalho fecundo, levae-lhes a suggestão irresistivel do exemplo, e todas vos acreditarão, quando lhes disserdes que a grandeza do homem está em dirigir e exercer a sua inteira actividade (BOMFIM, 1904, p. 30).

Embora não cite e nem referencie Philippe Ariès, importante historiador francês da família e da infância, autor do estudo intitulado *A História Social da Criança e da Família*,

Paulo Ghiraldelli Junior, em sua obra já citada, exprime a significativa frase, muito provavelmente influenciado pelo historiador francês: “Criança sempre existiu, mas infância não [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 17). O que o pesquisador quer com este epíteto é chamar a atenção para as transformações culturais que, conforme sua historicização, começaram a ocorrer a partir do século XV, sobretudo no mundo ocidental, onde de um modo geral, gradativamente, a criança começou a deixar de ser entendida como adulto em miniatura para então ser percebida como personagem de um período específico da vida dos adultos, ou seja, “[...] a infância surge [...] como uma época especial da vida de homens e mulheres – uma fase *natural* do ser humano, mas que precisa de um ambiente histórico-social para se realizar de modo a ser superada” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 18, grifo do autor).

Podemos afirmar que em relação à infância o advento da modernidade foi responsável pela demarcação de fronteiras entre a vida pública e privada, ou seja, entre o espaço público e privado, entre a casa e a rua. A cidade era o símbolo do progresso, e a elite considerava prejudicial à civilização a circulação da criança de rua. O discurso e a intervenção do Estado em relação à criança eram não só de proteção dos perigos urbanos, mas também de controle. A própria escola assume este papel de controle, ao ser considerada o lugar onde as crianças devem estar quando não estão em suas casas. Dessa forma, os conceitos infância, criança e escola tornam-se intimamente relacionados [...] (MALLMANN, 2010, p. 114).

Devido à laicidade do ensino, o século XIX foi e continua sendo entendido como o período caracterizado pelo Estado Educador. Contribui para este juízo os princípios da escola nova, onde encontramos a obrigatoriedade da instrução pública como preconizadora da formação dos cidadãos. No principiar do período republicano brasileiro, a escola adquiriu um emprego importante como aparelho de controle do Estado, pois a partir de seu núcleo se irradiava a ideologia que, por conseguinte, iria fornecer as bases morais dos novos cidadãos do país, eis porque tantos discursos anunciavam que lugar de criança deveria ser na escola. Vejam como Manoel Bomfim aponta para essa perspectiva por meio de um novo excerto:

Considerae a criança como um ser destinado a pensar, a ter uma opinião, a affirmal-a e a propagal-a; calculae a riqueza de energias latentes que ides acordar; reflecti na repercussão e na influencia destas novas actividades sobre os destinos humanos; pensae na grande obra de justiça e de solidariedade que a humanidade deve cumprir; e reconhecereis que o vosso dever final é conduzir as almas a uma concepção de vida que lhes permita harmonisar, na unidade de proceder, todos os seus actos, e ideias e aspirações (BOMFIM, 1904, p. 30-31).

Nos primeiros anos do século XX a escola emergiu como a grande formadora de cidadãos brasileiros, em consonante, sob as ruas da cidade recaíram as sombras da criminalidade, discurso que também foi reproduzido à exaustão, levando inclusive ao seu

convencimento. A criança deixou de ser entendida como um miniadulto e passou a ser compreendida como o centro da família nuclear, essa “[...] visibilidade social inédita [resulta que] tal criança deveria ser protegida dos perigos do espaço público expresso espacialmente na rua, tida como lócus de perigo e desvio, reduzida a local de passagem e não mais de realização de uma sociedade intergeracional” (GOMES; GOUVEA, 2008, p. 49).

Dest’arte, elevando os animos, fortificando os caracteres das gerações que surgem, tereis preparado o Brasil futuro, assegurando-lhe o progresso e a paz. Unamos as nossas esperanças e as nossas actividades, trazendo para esta campanha, não só o nosso labor, mas o espirito e o coração, sem outra preocupação que a consciencia do dever a cumprir; empenhemo-nos esforçadamente, e todos os homens de bôa vontade, e todas as almas sinceras estarão connosco nesta obra de redempção intellectual [...] (BOMFIM, 1904, p. 31).

Pode-se afirmar, com determinada confiança, que o analfabetismo como problema nacional surgiu em meados do segundo terço do século XIX. Concomitante a ele ocorreram incontáveis discursos, projetos e até mesmo campanhas contra o dilema, sempre com o verbo apontando para a sua resolução. A proclamação da República em 1889 assentou tanto no regime político quanto na escola as esperanças de um novo país, que mais à frente se encontraria com um novo século. Sob o sistema político, repousaram as expectativas de ordem social, por sua vez, na escola, foram depositadas as perspectivas de uma sociedade diferente, deste modo, “[...] os anseios republicanos ancoravam-se na ideia de que o saber e a cidadania, entrelaçados, eram capazes de trazer o progresso, e que o futuro seria luminoso (CARVALHO, 1989, p. 23). Educar era, então, a pedra de toque desse novo regime [...]” (PENTEADO; BEZERRA NETO; 2010, p. 75).

A população escolar infantil deveria ser instruída e educada numa sociedade que se queria organizar segundo os padrões das ‘nações civilizadas’. As chamadas ‘nações civilizadas’ é que davam a medida do progresso social em matéria de educação e de escolarização da infância, expresso em números e cifras estatísticas, cuja produção se inicia no século XIX e, a partir daí, é posta em circulação nos meios institucionais (SOUZA, 2005, p. 196).

As elites no governo do Brasil buscaram então realizar a modernização que achavam necessárias, tanto para se distanciar do passado colonial e monárquico, severamente associado ao obsoleto, a falta de cultura e civilização, ao primitivismo e a ignorância, quanto para se aproximar do progresso que um novo sistema político trazia tácito, como a superação da pobreza, a higienização da população, a ordenação dos costumes e a cultura letrada. Esse anseio redentor buscou inspiração no exterior, se da França veio a inspiração arquitetônica,

dos Estados Unidos veio a inspiração constitucional. Mas um país não se faz só de inspirações e logo foi preciso recorrer a investidores, no nosso caso, de ingleses e estadunidenses.

Conforme Reis Filho (apud Ribeiro, 1998), a Europa é a principal fornecedora de maquinários e instrumentos, mas também das novas ideias que passaram a circular no meio intelectual brasileiro em meados do século XIX. O pensamento liberal e as ideias positivistas passam a nortear o esforço de ‘elevar o Brasil ao nível do século’; para isso são propostas reformas em quase todas as instituições existentes, que ‘não partem da realidade, mas do modelo importado’ (ZOTTI, 2004, p. 55).

Períodos de mudança, por vezes marcados por austeras conjunturas de crise, não raramente acopladas em profundas rupturas do meio social, levavam parcelas mais ilustradas da sociedade a debruçarem-se sobre o país e suas problemáticas, chamando para si a tarefa de interpretar a nação à luz de sua intelectualidade. Essa compulsão, essa “[...] busca dos elementos fundantes da nação, a construção de uma identidade capaz de particularizá-la [...], o esforço para compreender a natureza de sua inserção no contexto internacional e para perscrutar potencialidades a serem concretizadas no futuro [...]” (LUCA, 1999, p. 18) ganhavam novos contornos à medida que o interprete inseria novos modelos de leitura da realidade. De acordo com Dermeval Saviani, para alguns,

[...] A linha geral dos debates apontava na direção da construção de um sistema nacional de ensino, colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, seguindo, na verdade, a tendência dominante nos países europeus, assim como nos nossos vizinhos, a Argentina, o Chile e o Uruguai. Emergia a tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da ‘escola redentora da humanidade’. Nesse clima parecia que, efetivada a Abolição da escravatura em 1888 e proclamada a República em 1889, a organização do sistema nacional de ensino, em que o governo central assumiria a tarefa de instalar e manter escolas em todos os povoados, seria uma consequência lógica. Mas não foi isso o que aconteceu. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, *a fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela influência do modelo norte-americano, seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana [...] (SAVIANI, 2004b, p. 22-23, grifo do autor).

Seguindo esse raciocínio, Marcos Cezar de Freitas aponta que “apresentar-se como responsável pela ‘inauguração de um novo tempo’ tornou-se um marco característico da fala de vários republicanos, ainda que [...] de pessoa para pessoa o entendimento a respeito da finalidade das instituições republicanas variasse muito” (FREITAS, 2005, p. 165-166). Mas, engana-se quem pensa que somente de ufanias se vivia, “[...] alguns protagonistas, consternados,

deram-se conta de que aquelas transformações não implicavam necessariamente na redenção imaginada. Proliferaram então lamentos do tipo *essa não é a República dos meus sonhos [...]*” (LUCA, 1999, p. 21, grifo da autora), frase costumeiramente associada a Lopes Trovão.

3.6 A República, o progresso social e os limites da democracia

Conforme viemos mostrando ao longo deste capítulo, tanto pelas dezenas de excertos quanto pela argumentação milimetricamente alocada, embora Manoel Bomfim fosse um desses republicanos que defendia a educação pública conectada ao projeto de nação que se pretendia erigir, ele não se furtava em fazer a crítica de seus congregados e do regime em vigor. A República que ele pretendia ajudar a construir com as normalistas, ainda não estava em funcionamento, eis porque a contínua missiva em obrar pela paz espiritual, o progresso social e a redenção intelectual dos educandos, via de regra, os elementos, segundo suas perspectivas, que auxiliaram o país a conquistar um futuro melhor. Bomfim entendia que algo havia dado errado e que era necessário corrigir o prumo. Não se tratava de destronar a democracia, ainda que esta fosse apenas uma adolescente naqueles dias, cremos que se tratava de arregimentar esforços, elaborar um plano e colocá-lo em prática. Para o sergipano, assumir-se republicano não significava ser imediatamente um cidadão. Para ele, ser cidadão significava, como indivíduo, fazer a sua parte no conjunto de esforços coordenados (econômica, política, cultural ou socialmente) de modo que o funcionamento da máquina estatal deixasse de ser truncado e passasse a funcionar, como nas demais nações ditas desenvolvidas, para o povo e com o povo, e não como em nosso abjeto passado, graças à exploração do povo. Essa reflexão se apoia em nossos raciocínios, mas o próprio sergipano colabora sensivelmente para esse entendimento, como se vê logo abaixo.

O progresso é a aspiração que se realisa, é o ideal que se desenvolve. Transformareis as gerações que ides educar, podeis leva-las á actividade e á perfeição; mas, para isto, é mistér que semeieis por todas as almas os germens das grandes aspirações, suscitando nellas a esperança de um viver mais elevado, accendendo em cada coração um ideal. Nem de outro modo chegaria a humanidade ao progresso e á civilisação. Si as gerações successivas se limitassem, apenas, a imitar os actos, a remoer as ideias, e a alimentar sentimentos que encontraram ao entrar na vida, a historia humana deixaria de ser uma evolução, para ser a repetição indefinida, a marcha infecunda sobre os mesmos passos. Transmitindo o patrimonio de saber e de virtudes que a humanidade ha conquistado, a vossa missão seria incompleta si não accordasseis o ardor desses animos juvenis no desejo de uma vida mais perfeita, pela conquista de novas verdades e de novas virtudes. Para tanto, é indispensavel que vos sintaes, vós mesmas, possuidas desta aspiração. Ninguem pretenda influir sobre as almas sem ter um ideal, sem traduzir nos actos a crença absoluta na excellencia desse ideal; nasce dahi o entusiasmo, de si mesmo tão contagioso e suggestivo – surto do espirito para subir e purificar-se (BOMFIM, 1904, p. 32-33).

As próximas frases e parágrafos do discurso de Manoel Bomfim às normalistas fazem menção ao progresso social e a intrínseca vontade, esforço e entusiasmo para sua realização. Dirá ele, “[...] mostremos-lhes que esse progresso é uma verdade; [...] ensinemos-lhes os meios de conquistá-lo; [...] fortifiquemos as vontades pela esperança, accendamos nas consciências todas as altas aspirações – mentaes, affectivas estheticas da alma humana [...]” (BOMFIM, 1904, p. 33). E sobre entusiasmo dirá ainda “todas as grandes obras humanas são obras de entusiasmo [...] nenhuma vontade é fecunda sem entusiasmo [...]” (BOMFIM, 1904, p. 33). E como quem fecha um capítulo para começar outro escreve “[...] ofereçamos-lhes um ideal que os desperte, e que reflecta as grandes necessidades sociaes, e as nobres tendencias do ser humano. É a cura necessaria ás tristezas da nossa condição. O ideal é a consciencia fixada num desejo superior [...]” (BOMFIM, 1904, p. 33-34). Ao relacionar desejo superior com ideal, Bomfim empreende um jogo mental, sua intenção revela-se para nós como uma reorientação do discurso para aquilo que não está dado, no caso, o progresso em devir. Primeiro, aparentemente, resigna-se afirmando “[...] nos falta a alma entusiasta, que vibre ás infinitas impressões do mundo em que vivemos, [...] si nós, brasileiros, possuíssemos um ideal, seríamos o mais feliz dos povos sobre a terra” (BOMFIM, 1904, p. 34) para enfim dar a outra face “Um ideal! – Indagareis vós: qual?...” (BOMFIM, 1904, p. 34) e na continuidade arrisca um palpite: “[...] a imagem de um mundo melhor deixou de ser o sonho chimerico, para ser o escopo de todas as actividades nobres, o sonho de todos os que aspiram, a luz dos que renascem para a esperança” (BOMFIM, 1904, p. 34-35).

Perguntaes ainda qual o ideal?... O mais elevado: todo o bem que a vossa imaginação e a dos mais ardentes e humanitarios dos utopistas têm concebido – a dispersão de todas as dores, a dissipação de todos os odios, a terra conquistada para a harmonia e para a bondade, a natureza revelada em todos os seus segredos. Imaginae-o, formulae-o, proclamae-o – é função da intelligencia; e o ideal se realisará, porque é impossivel fazer passar pela mente a ideia de uma vida melhor, sem despertar o desejo de alcançá-la. Não se trata mais do sonho vago, nem das contradicções metaphysicas, ou do inacessível ceu do mysticismo. A aspiração, agora, é singela: buscar na vida o goso superior, o prazer moral e intellectual. Todo o coração do homem ahi está – a moral e a esthetica, porque o goso superior é a própria belleza, a beleza na vida e nas cousas, nas ideias e nos sentimentos (BOMFIM, 1904, p. 35).

Busquemos agora interpretar as citações referenciadas do discurso de Manoel Bomfim, primeiro com o auxílio de Antonio Joaquim Severino. Este vai nos dizer que “[...] todo projeto educacional será necessariamente um projeto político e não há como evitá-lo. A educação, como qualquer outra atividade humana, não é um processo neutro [...]” (SEVERINO, 1986, p. XIV), portanto, “[...] não é possível compreender um projeto

educacional fora de um projeto político, nem este fora de um projeto antropológico, isto é, de uma visão de totalidade que articula o destino das pessoas como o destino da comunidade humana” (SEVERINO, 1986, p. XV). Embora distante no tempo, a reflexão de Severino acerta em cheio o discurso de Bomfim, este, ao reunir facetas da pedagogia, da filosofia, da história e da política buscou construir uma ideologia que perpassasse essas instâncias e tivesse, no seu futuro próximo, nosso passado, reflexo na realidade que o abrangia. José Murilo de Carvalho nos explica que no princípio da nossa República “[...] as justificativas ideológicas possuíam [...] elementos que extravasavam o meramente discursivo [...] supunham modelos de república, modelos de organização da sociedade, que traziam embutidos aspectos utópicos e visionários [...]” (CARVALHO, 1990a, p. 9). No porvir de Bomfim, nossa contemporaneidade, são muitas as vozes que vêm atribuindo ao sergipano uma postura revolucionária, tanto por ele estar voltado a críticas quanto a proposições ao desenvolvimento, seja do indivíduo, da nação ou da própria história do Brasil.

Não podemos perder de vista que naqueles dias em que o discurso foi concebido, proferido e provavelmente comentado, Manoel Bomfim fazia-se membro da classe média urbana, uma porção da população carioca em ascensão, que buscava também se afirmar como elite intelectual via consolidação e materialização de suas teorias, haja vista a formação superior de muitos que compunham tal extrato da sociedade. Mas o sergipano não havia nascido em berço esplendido e tão pouco era membro da verdadeira alta sociedade, quiçá das associações que reuniam os governantes máximos da nação. Ele havia galgado muitos andares para estar onde estava. No auge de seu prestígio, dispunha ele de uma boa rede de relacionamentos. Afora, sua naturalidade tinha procedência em cidade distante, havia chegado ao Rio de Janeiro quando era praticamente um adulto, estava mais para um alienígena domesticado. Não descendia de nobres europeus, nem era um maltrapilho das precursoras favelas cariocas, sua origem e sua condição o colocavam entre os dois bolsões, logo, estava em uma situação privilegiada para criticar um e outro extremo, pôde apontar assim, aquilo que era inerente mudar em ambas para que a nação e os indivíduos progredissem.

Os interesses de Manoel Bomfim sem dúvida estavam voltados para a transformação do status quo pela via educacional, razão que nos leva a entender sua manifestação como que estando direcionada à defesa da igualdade essencial dos homens, uma igualdade formal que poderia se transformar em igualdade real, renunciando, conseqüentemente, a liberdade, não apenas física como também mental. Seu entusiasmo pela educação sem dúvida lhe rendia esta visão utópica de revolução. Não ousamos dizer que fosse a utopia comunista de uma

sociedade sem classes, justa e perfeita, mas com certeza uma utopia equalizadora das igualdades sociais, que, aliás, pouco se fizeram afirmar ao longo de todo o século XX.

Aproximadamente do meio para o fim do último excerto citado, Manoel Bomfim convergiu seu raciocínio para outro viés, ainda que falasse de um projeto, de um sonho enquanto aspiração, de uma busca terrena e não metafísica, mística, abstrata. Imediatamente a seguir, Bomfim discursou durante três longos parágrafos (os quais não citaremos) sobre o vínculo entre a educação, a arte e a beleza, mediatizando em certo momento que todos carecemos de alegria e amor para senti-las, faz isso ao mesmo tempo em que delibera que “[...] todo educador é necessariamente um artista [...]” (BOMFIM, 1904, p. 35) e que toda “[...] arte é um esforço para a perfeição [...]” (BOMFIM, 1904, p. 36). Floreia por versos de um autor que não cita para enfim dar os ingredientes de sua utopia: “[...] JUSTIÇA e AMOR, INTELIGENCIA e BELEZA [...]” (BOMFIM, 1904, p. 36-37, grifo do autor). Conclui essa passagem convocando as normalistas a participarem desse projeto utópico, leia-se ideal, que é a educação, inclusive de forma estética. Esta convocatória não é gratuita, na realidade encontra apelo na particular intenção de convidá-las a contribuir com a construção de um imaginário social orientado a redefinição das identidades coletivas. José Murilo de Carvalho nos ajuda a dimensionar estes pontos:

[...] A República não produziu uma estética própria, nem buscou redefinir politicamente o uso da estética já existente [...] os poucos quadros cívicos produzidos limitavam-se à tentativa de criar heróis republicanos, como no caso de Deodoro e Tiradentes, ou de celebrar as novas instituições, como a Constituição de 1891 (CARVALHO, 1990a, p. 86).

O historiador complementa acenando que “[...] a República tentou inovar, mas a geração de pintores que a representou fora formada na tradição imperial. A isso agregue-se a falta de dramaticidade do evento da proclamação, a falta de densidade popular, capaz de despertar a inspiração artística” (CARVALHO, 1990a, p. 96). De múltiplas formas, “falharam os esforços das correntes republicanas que tentaram expandir a legitimidade do novo regime [por meio da arte, pois] não foram capazes de criar um imaginário popular republicano [...]” (CARVALHO, 1990a, p. 141). Por isso houve tentativas de importação do imaginário francês.

Um dos elementos marcantes do imaginário republicano francês foi o uso da alegoria feminina para representar a República. A Monarquia representava-se naturalmente pela figura do rei, que, eventualmente, simbolizava a própria nação. Derrubada a Monarquia, decapitado o rei, novos símbolos faziam-se necessários para preencher o vazio, para representar as novas ideias e ideais, como a revolução, a liberdade, a república, a própria pátria. Entre os muitos símbolos e alegorias utilizados, em geral inspirados na tradição clássica, salienta-se o da figura feminina. Da Primeira à Terceira República, a alegoria feminina domina a simbologia cívica

francesa, representando seja a liberdade, seja a revolução, seja a república (CARVALHO, 1990a, p. 75).

Não obstante, a representação da República brasileira pela imagem feminina fracassou de forma retumbante, aparentemente a base de sustentação do sistema de ideias francês não encontrou solo firme aqui, “[...] símbolos, alegorias, mitos só criam raízes quando há terreno social e cultural no qual se alimentarem. Na ausência de tal base, a tentativa de criá-los, de manipulá-los, de utilizá-los como elementos de legitimação, cai no vazio [...]” (CARVALHO, 1990a, p. 89). Conforme Carvalho, “a mulher que os melhores pintores da época representavam não tinha lugar no mundo da política, não tinha lugar fora de casa [...] quando ela se aproximava da alegoria – uma figura bíblica ou a índia –, a referência não era cívica [...]” (CARVALHO, 1990a, p. 95). Deste modo, a representação da República pela imagem feminina “[...] falhava dos dois lados – do significado, no qual a República se mostrava longe dos sonhos de seus idealizadores, e do significante, no qual inexistia a mulher cívica, tanto na realidade como em sua representação artística [...]” (CARVALHO, 1990a, p. 96).

José Murilo de Carvalho comenta também a participação dos positivistas ortodoxos no terreno das batalhas simbólicas, conforme o historiador, eles “[...] constituíram, sem dúvida, o grupo mais ativo, mais beligerante, no que diz respeito à tentativa de tornar a República um regime não só aceito como também amado pela população. Suas armas foram a palavra escrita e os símbolos cívicos [...]” (CARVALHO, 1990a, p. 129). Segundo Carvalho, “os pintores positivistas foram os únicos a levar a sério a tentativa de utilizar a figura feminina como alegoria cívica [...]” (CARVALHO, 1990a, p. 86).

Os artistas positivistas merecem referência à parte. Entre eles o uso da alegoria feminina se baseava em um sistema de interpretação do mundo do qual a república era apenas parte, embora importante. Na escala dos valores positivistas, em primeiro lugar vinha a humanidade, seguida pela pátria e pela família. A república era a forma ideal de organização da pátria. A mulher representava idealmente a humanidade. Comte julgava que somente o altruísmo (palavra por ele criada) poderia fornecer a base para a convivência social na nova sociedade sem Deus. A mulher era quem melhor representava esse sentimento, daí ser ela o símbolo ideal para a humanidade. O símbolo perfeito seria a virgem-mãe, por sugerir uma humanidade capaz de se reproduzir sem a interferência externa [...] (CARVALHO, 1990a, p. 81).

Essa utopia feminina alegorizada na partenogênese convinha a Comte, pois este acreditava poder por meio de avanços científicos e biológicos remover a interferência masculina do processo de gestação – vale lembrar que para o francês a mulher estava acima do homem na escala evolutiva. Contudo, os positivistas não se manifestaram somente na alegorização feminina da República, estiveram presentes também na tentativa de ereção de

um herói nacional, no mito de origem do país e na constituição do símbolo maior, a bandeira nacional (CARVALHO, 1990a). Portanto, quando Bomfim intimou as normalistas a expressarem-se de forma bela e artística não fez isso visando apenas o estímulo ao exercício estético, o fez com uma intencionalidade bem mais profunda e continuada, apoiada em outras instâncias que já tornamos visíveis anteriormente, em tese, encarar de frente as intenções e ações positivistas em qualquer cenário em que estes tentassem fazer valer sua doutrina e seus ideais.

Os parágrafos derradeiros de seu discurso são os seguintes:

Construamos o futuro, entre as tristezas do presente; semeemos a luz e a bondade, que desabrocharão em verdades e sorrisos para as gerações que vêm suceder-nos; conquistemos o Brasil para a intelligencia e para a razão. Resgatemos a nossa inferioridade, e mostremo-nos dignos do ideal que almejamos: façamos pelos de amanhã o que os de hontem não souberam, ou não quizeram fazer por nós – levemol-os para a estrada segura do progresso, curando-os de todas as fraquezas intellectuaes e moraes. (BOMFIM, 1904, p. 37).

Acceitemos o encargo, e peçamos a nós mesmos as forças para cumpril-o, certos de que não se trata de victorias a celebrar, nem de louros a colher; mas, simplesmente, de afirmar a nossa dignidade humana, e de dar ao coração o desafogo de uma actividade util. (BOMFIM, 1904, p. 37).

E, agora, vos direi singelamente: Ide, qualquer que seja o posto a vós confiado, humilde ou brilhante; ide, com as almas feitas no sentimento da missão que vos espera; ide, modestas, mas affirmativas, sem arrogancias, mas confiantes, e certas de que todo o bem querer é proficuo; ide, sem receios e sem ambições de recompensas, sinceras, segundo a bella formula de Saint-Just: *sem outro testemunho que o vosso coração*. Ide, serenas, mais entusiasticas, com os olhos no vosso ideal, alimentando-o no sentimento bemfazejo de ver um povo redimido por si mesmo, crescendo-o no desejo e na esperança de ver a nossa pátria nesta ascensão indefinida para a justiça, para a belleza e para a harmonia, cooperando activamente para a definitiva emancipação humana, na liberdade, na luz e na fraternidade. (BOMFIM, 1904, p. 37-38, grifo do autor).

Procuramos deixar latente em alguns pontos da dissertação, o status que a criança, enquanto educando, assume no Brasil no princípio do século XX, obviamente poderíamos ter adentrando muito mais dentro deste terreno, mas acreditamos ter conseguido fazer notar aos leitores que essa é uma questão-chave na ordem de preocupações máximas de Manoel Bomfim. Na condição de professor de futuras professoras, este devia, em razão da sua função, não apenas motivar como também alertar as jovens normalistas para as adversidades implícitas à carreira. Deste modo, quando o sergipano expôs mais de uma vez que a realidade que os rodeava estava impregnada de tristezas e desgostos, aludia para os diversos infortúnios que a profissão como professora poderia revelar, o cair do véu que recobre as cruzezas da realidade, a alegoria tão batida e repetida por professores até os nossos dias.

A metáfora da semente nada mais representa que a própria difusão do conhecimento e das virtudes morais às gerações posteriores a Bomfim e às normalistas. Ações que poderiam

asseverar ao país o progresso pela via da razão e da ciência, liquidando de vez os motivos que embasavam a nossa famigerada inferioridade. Esse é o ideal que Bomfim apregoa como digno de esforço, sendo esta tarefa sua e das normalistas, o ideal que deveria guiá-las. Se cumprissem esse projeto, estariam laborando pelo progresso, reparando aquilo que não fora feito no passado, corrigindo o rumo do país, curando nossos males, advindos daqueles que nada ou muito pouco fizeram para que o cotidiano que as rodeava fosse o que fosse.

Bomfim convocou as normalistas ao cumprimento do ideal proposto como se o mesmo fosse uma missão e alertou que essa requeria por parte delas o emprego pessoal de seus ânimos, que poderiam lhes levar a vitórias, ainda que o triunfo de conquistas vazias não fosse o mesmo que o garantimento da dignidade humana, esse, o autêntico motor de engajamento numa atividade útil à libertação física e mental.

No último parágrafo do discurso uma passagem dita pelo sergipano nos deixou entendendo que algumas das normalistas teriam pela frente lotações mais humildes, enquanto outras mais brilhantes. Infelizmente não dispomos de referências quanto aos princípios de distribuição de professoras pela rede de ensino do Distrito Federal no período da Primeira República, mas temos para nós que este seria um interessante material a ser analisado. Como quem teme o pior, Manoel Bomfim recomendava modéstia, mas afirmação, arrogância omissa e confiança presente. Louis-Antoine Léon de Saint-Just (1767-1794) é evocado e mais uma vez não localizamos a origem do enunciado. Literato, pensador e político revolucionário francês, foi uma das vozes mais eloquentes pela decapitação do destronado Rei Luis XVI. Foi guillotinado logo depois. Não estamos exatamente certos da mensagem que Bomfim almejava passar às normalistas ao reverenciá-lo em suas frases finais (se as motivava a enfrentar a ordem política ou se as motivava para educar aqueles que enfrentariam a ordem política futura). Arriscamos apontar para o entusiasmo de trilhar os caminhos de um ideal orientado a auxiliar o povo a redimir-se de si próprio, fator último que os levaria a atingir a cidadania e assim conduzir à pátria a tão sonhada ascensão, ainda indefinida em termos de justiça, beleza e harmonia, pois condicionada por seus cidadãos, que se cooperassem ativamente garantiriam a própria e decisiva emancipação humana para a liberdade, luz e fraternidade. A inspiração no lema da Revolução Francesa é fragrante. No entanto, Bomfim empreende um último arranjo e faz a troca do termo igualdade por luz. Se recuarmos aos princípios do Iluminismo poderemos entender luz, em sua essência genérica, por conhecimento, em oposição ao obscurantismo da ignorância, esta enquanto mecanismo de dominação social e política. O lema do sergipano acaba assim excluindo a igualdade, talvez porque visse essa potência como resultado e não como objetivo. Mas este não é o único arranjo orquestrado pelo sergipano, originalmente o

slogan francês dizia: liberdade, igualdade, fraternidade ou morte. Nada obstante, encerrar seu longo discurso sobre o progresso pela instrução, aludindo se necessário, a morrer por essa causa, seria forte demais para o seu tempo. Poderia criar ícones indesejados aos demais republicanos, quiçá positivistas. Mas, talvez, apenas talvez, resida aí o exemplo de Saint-Just¹², um revolucionário pró-democrata que pretendia ver seu país livre de um governo opressor, que acabou morto após a conquista do objetivo, embora a República instaurada não tivesse sido exatamente aquela pela qual lutava.

¹² Referências diversas encontradas em verbetes enciclopédicos apontam que a formação política de Saint-Just teria se dado ao longo da vida, mas que fora o contato com a população rural e suas reivindicações que o teriam marcado definitivamente. Contemporâneo de Robespierre, dividiu com este enorme apreço pela cultura greco-romana, origem de suas ideias democratas e republicanas. Caracterizado de forma recorrente como um revolucionário de caráter exaltado, sua retórica por vezes enuncia ecos em Rousseau, embora também tivesse recebido influência em Montesquieu.

4 AMÉRICA LATINA: MALES DE ORIGEM

Este livro deriva directamente do amor de um brasileiro pelo Brasil, da solicitude de um americano pela America. Começou no momento indeterminado em que nasceram esses sentimentos; exprime um pouco o desejo de vêr esta patria feliz, prospera, adiantada, livre. Fôram estes sentimentos que me arrastaram o espirito para reflectir sobre essas cousas, e o fizeram trabalhar essas ideias – o desejo vivo de conhecer os motivos dos males de que nos queixamos todos. Deste modo, as notações, as analogias, as observações as reflexões se accumularam (BOMFIM, 1905, p. ix).

Para evitar redundâncias, não vamos repetir nossos argumentos quanto às várias edições que a obra **A América Latina: Males de Origem** recebeu de 1905 até os dias atuais. Caberia, em um exercício futuro, quem sabe, uma análise destas diferentes publicações, obviamente, contemplando também aspectos conjunturais, como economia, política, cultura e educação. Por conseguinte, cabe dizer que vamos nos pautar nas próximas páginas, em analisar a primeira versão do livro, então editada por Hyppolite Garnier. A obra, disponível para locação na Biblioteca da UNISINOS, possui 432 páginas, dispensa prefácios, mas contém uma advertência, escrita pelo próprio sergipano, onde este deixa entrever que “[...] ha, muitas vezes, por fora do livro, nos motivos psychologicos da sua concepção, na historia das ideias que ahi se harmonisam, mais de uma advertencia oportuna ao leitor” (BOMFIM, 1905, p. vii).

Mais uma vez faremos uso da metodologia histórico-crítica, ou seja, vamos historicizar a obra e seu contexto, como no capítulo anterior, inclusive, em momentos, deixando a mesma falar por ela mesma. Contudo, o livro de 1905 difere em muito do discurso pronunciado em 1904, sobretudo quanto a sua extensão. Deste modo, em virtude de nossas limitações temporais e materiais, não será possível empreender tamanho esforço na análise de **A América Latina: Males de Origem**. Assim sendo, perpetraremos inserções pontuais na obra, investigações muito precisas, isso porque, em suma, o livro é uma síntese de várias ideias e opiniões que Manoel Bomfim já vinha esboçando antes da publicação do dito volume, algumas destas, já anunciadas em **O Progresso pela Instrução**.

Em síntese, Manoel Bomfim escreveu a sua obra movido por intenso sentimento de patriotismo. Era um nacionalista, mas não era um xenófobo. Tinha certeza de que o Brasil era um país viável, de que, um dia, cedo ou tarde, este país acertaria a mão e construiria um futuro digno para todos [...] (AGUIAR, 2010, p. 233).

Na Europa, entre 1902 e 1903, Bomfim começou a escrever **A América Latina: Males de Origem**. Em suas páginas de advertência, deixa claro aos leitores de que se trata de “[...] um livro nascido, animado, alimentado e divulgado pelo sentimento [...] que só aspira

alcançar a verdade – a causa effectiva desses males, dentro dos quaes somos todos infelizes [...]” (BOMFIM, 1905, p. xi).

Essa infelicidade de que nos fala o sergipano se oriunda na “[...] apreciação directa dessa reputação perversamente malevola de que é victima a America do Sul [...]” (BOMFIM, 1905, p. xi). Conforme José Maria de Oliveira Silva, “O livro nasce do espírito de um escritor jovem, apaixonado pelo país. Não foi algo intempestivo, pois o trabalho intelectual durou nove anos de estudos [...]” (SILVA, 2010, p. 41).

Na sua introdução, Bomfim relata que apesar de seu livro nada ter a ver com a obra Física e Política (1872) de Walter Bagehot, a inspiração para pesquisar o assunto teria vindo do escritor inglês. A sociologia de Bagehot, que teve continuidade em Herbert Spencer (1820-1903) e Ludwig Gumplowicz (1838-1909), baseada nas teorias da evolução biológica, constitui-se na primeira formulação, de maneira sistemática, do darwinismo social. Através de sua noção de ‘física social ou ciência natural da política’, o autor inglês procurava demonstrar as relações entre o progresso social e as ideias de ‘seleção e competição’ entre os povos (SILVA, 2010, p. 42).

O sociólogo inglês Walter Bagehot, entre algumas obras escreveu *The English Constitution* (1877) e *Literacy Studies* (1879). Estes e outros escritos influenciaram vários brasileiros; um destes foi Joaquim Nabuco, que em *Minha Formação* admitiu ter Bagehot influenciado seu pensamento político. Revela-nos também Bomfim:

A ideia de incorpoal-as [suas ideias] num volume veio, talvez, ha dez annos, ao ler o livro de Bagehot – *Physic and Politic*. Que é que ha de commum entre estas paginas e a obra substanciosa do sociologo inglez? Nada. Nem a tenho presente, agora, ao dar fôrma definitiva a este trabalho; nem mesmo tenho nenhum dos livros que me inspiraram. Aqui, onde, forasteiro, escrevo, disponho apenas, de notas, reunidas durante nove annos – sinão, talvez fosse outra a fôrma que tivera este trabalho; não variam, porém, as ideias. Estas mesmas, agora desenvolvidas, já as apresentei, em parte, resumidamente num *parecer*, prefacio á excellente *História da America*, livro didactico do Sr. Rocha Pombo, parecer que deriva justamente dessa preocupação, já antiga. Em 1897, quando o Director Geral de Instrucção Publica fez annunciar o concurso de um *compendio de Historia da America*, sollicitei a honra de, na qualidade de membro do Conselho Superior de Instrucção Publica, dar o parecer sobre as obras que se apresentassem: tal era o interesse que este assumpto apresentava para mim; e só assim se explica essa pretensão de tratar de materia fóra da minha especialidade, e á qual não podia apresentar nenhum titulo de competencia official (BOMFIM, 1905, p. x, grifo do autor).

Ronaldo Conde Aguiar dissecou os meandros que tornaram o sergipano um dos pareceristas sobre a produção de José Francisco da Rocha Pombo. Em resumo, o próprio Bomfim explicitou em **A América Latina: Males de Origem** alguns pontos primordiais, como tentamos fazer notar na última citação. O que não consta ali e é deveras relevante trazer à tona são as ressalvas do sergipano à obra.

Manoel Bomfim percebeu que o texto de *Cristóvão Colombo* procurava justificar não só a escravidão como o próprio colonialismo europeu, na medida em que desqualificava a África e a possibilidade de os africanos se autogovernarem. Bomfim sugeriu, expressamente, ao Conselho Superior de Instrução Pública, do Distrito Federal, a modificação ou, mesmo, a supressão sumária dos parágrafos e capítulos que exaltavam o tráfico e a escravidão dos negros. O Conselho Superior, no entanto, não acatou a sugestão; e o *Compêndio* foi publicado na íntegra e sem as alterações sugeridas por Manoel Bomfim. O qual, por sua vez, deixou registrado, no *parecer*, um comentário corajoso, oposto à maré ideológica da época, sobre a escravidão (AGUIAR, 2000, p. 236, grifo do autor).

Cristóvão Colombo foi o pseudônimo que Rocha Pombo usou quando participou do concurso proposto pelo Conselho Superior de Instrução Pública. Ele foi o único a tomar parte do processo seletivo exposto no edital, que previa a adoção da obra escolhida nos cursos de História da América da Escola Normal, fato que consumiu por mais de duas décadas. Logo, o livro vencedor tornou-se o suporte conteudístico da formação de centenas de jovens professoras(es). Refletindo o espírito cientificista da época, Rocha Pombo emitiu ideias e validades alinhadas às concepções sobre as desigualdades inatas da raça humana. Para este, a escravidão cumpria um corolário civilizador, domesticava indivíduos negros, retirava-os da condição de barbárie em que se encontravam nas terras africanas de origem e os inseria nas sociedades evoluídas.

O Parecer de Bomfim ao compêndio de Rocha Pombo não se resume ao exposto acima, possuía ainda algumas apreciações positivas, como a correta diferenciação dos processos de ocupação da América feita por espanhóis, ingleses e portugueses. Continha também algumas críticas acertadas sobre outras instâncias, sobretudo envolvendo vultos continentais. Lembrando que a formação de Bomfim se dera na área da medicina, aos leigos talvez pareça estranha essa manifestação empreendida pelo sergipano. Não obstante, é importante lembrar que Manoel Bomfim tivera uma vida um tanto tumultuada na última década do século XIX, tendo que, por motivos políticos, se refugiar em São Paulo. Portanto, não é de todo estranho o interesse particular de Bomfim por um tema que toca todos os âmbitos da sociedade brasileira daqueles dias.

Desde 1894, talvez um ano antes, Manoel Bomfim vinha estudando e reunindo notas, observações e ideias sobre a história política da América, sobretudo da porção americana situada abaixo do rio Grande. Tal interesse se explicava no contexto dos debates críticos em voga sobre a identidade nacional e as perspectivas – reais e fictícias – de progresso do país. Eram questões que, de uma maneira ou de outra, estavam (como estão, até hoje) na ordem do dia dos brasileiros, a partir especialmente da proclamação da República. Nesse sentido, o tema geral do concurso não era estranho a Manoel Bomfim, que percebeu, na ocasião, uma rara e bem-vinda oportunidade de exercitar os argumentos sobre os quais vinha construindo um pensamento crítico. O parecer que Bomfim escreveu sobre o *Compêndio de história da América*, de *Cristóvão Colombo*, pode ser definido, a

rigor, como uma espécie de trailer do que viria a ser, dentro de poucos anos, o *A América Latina: males de origem* (AGUIAR, 2000, p. 230-231, grifo do autor).

Ao final da citação acima, Ronaldo Conde Aguiar refere-se indisfarçavelmente ao conceito de parasitismo, que no concorde com José Maria de Oliveira Silva é “[...] o elemento-chave para explicar a exploração metropolitana dos povos americanos [...]” (SILVA, 2010, p. 46), segundo os pressupostos críticos de Manoel Bomfim. Se o Parecer consistia no primeiro exercício de composição de uma teoria estruturada acerca do conceito mencionado, em **A América Latina: Males de Origem**, o sergipano promoveu o seu segundo ensaio a respeito, tornando-se, no entendimento de Aguiar, em “[...] um cáustico libelo contra as ‘teorias das raças inferiores’, que, no fundo, ‘não passavam de um sofisma abjeto do egoísmo humano’, aplicado exclusivamente no sentido da ‘exploração dos fracos pelos fortes’ [...]” (AGUIAR, 2000, p. 253). Tenciona ainda Aguiar (2000, p. 231) que:

[...] Bomfim estava pouco a pouco cristalizando uma visão crítica radical do processo de colonização que as nações ibéricas haviam imposto ao chamado Novo Mundo – ‘uma verdadeira exploração, um saque’ contínuo, sistemático, brutal. Este processo de colonização tinha produzido, na formação social brasileira, fundas e bem visíveis sequelas econômicas e políticas, como o atraso, a ignorância generalizada, o preconceito, o racismo. Por isso, foi com evidente satisfação que Manoel Bomfim percebeu o quanto muitas (não todas, naturalmente) das ideias de *Cristóvão Colombo* tinham afinidade ou estavam perfeitamente de acordo com as suas (grifo do autor).

Em 1901, logo, alguns anos antes da publicação de **A América Latina: Males de Origem**, Manoel Bomfim mais uma vez aproveitou uma ocasião oportuna para manifestar suas ideias. Na época, participando da diretoria da revista *A Universal*, o sergipano contestou ferrenhamente as antevisões do economista inglês B. Clark acerca da *Sociedade do futuro*. Neste, o então professor de economia política da Columbia University, “[...] projetava a imagem de um mundo de *igualdade*, fundado na concepção do bem comum e fruto do progresso geral do capitalismo [...]” (SILVA, 1987, p. 93, grifo do autor). José Maria de Oliveira Silva expõe a questão dizendo que:

[...] Em princípio, o progresso capitalista na visão de Clark é associado e aparece como sinônimo, em vários momentos, de ideias genéricas como ‘liberdade’, ‘democracia’, ‘igualdade’, as quais eram (e são) utilizadas pela própria burguesia para justificar o capitalismo como o melhor sistema econômico e social. Por outro lado, a noção de progresso opõe-se à ‘luta de classes’, ‘à rivalidade entre o capital e o trabalho’, com o objetivo explícito de negar os antagonismos entre as classes na *sociedade futura*, e, implicitamente, as teorias socialistas que defendiam tais ideias (SILVA, 1987, p. 94-95, grifo do autor).

Ronaldo Conde Aguiar percebe a réplica à *Sociedade do futuro*, somado ao Parecer do *Compêndio da História da América* de Rocha Pombo, “[...] como uma espécie de prévia dos livros e ensaios que Bomfim iria escrever nos anos seguintes [...]” (AGUIAR, 2000, p. 245). Contudo, é mais uma vez José Maria de Oliveira Silva quem expõe de forma mais dilatada a questão.

Na opinião do escritor sergipano esse mundo de igualdade projetado por B. Clark para o final [do] século [XX], como resultado do avanço do capitalismo, nunca iria existir. Primeiro, porque o aumento da produção em si não significava a emergência de uma nova ordem igualitária que chegasse a nivelar os bens das ‘classes abastadas’ e dos ‘operários’. Segundo, porque no futuro a sociedade capitalista continuaria a perpetuar a *desigualdade* entre uma ‘maioria’ e uma ‘minorias’, às custas de um aumento aparente de riqueza e de um empobrecimento *relativo* dos trabalhadores. Era ‘tão fácil’, dizia Bomfim, ‘apresentar à contradita estas conclusões: continuarem as cousas como vão, haverá sempre uma maioria em condições de inferioridade quanto ao bem-estar e ao conforto, pouco importa que essa inferioridade seja apresentada por 0, como agora, ou por 2.000, 60 anos mais tarde’ (Bomfim, 1901: 188-9) (SILVA, 1987, p. 93-94, grifo do autor).

De fato, ao longo do século XX, o capitalismo não criou um mundo igualitário. A *Sociedade do futuro* da qual falava B. Clark não se confirmou neste plano existencial. Opressão e miséria ainda são problemas reais, enquanto democracia e liberdade continuam sendo para muito apenas valores relativos.

Tentamos fazer notar como em muito pouco **A América Latina: Males de Origem** se parece com **O Progresso pela Instrução**, mesmo sendo o livro uma espécie de compêndio, de amarro das várias problemáticas atacadas frontalmente por Manoel Bomfim em seu discurso. O livro vai além, essa é uma verdade. Não poderia ser de outra maneira, neste o sergipano fatalmente dimensiona os problemas já percebidos a uma outra gama de dilemas, estes de maior envergadura, e por fim, os coloca no bojo de uma discussão que fatalmente irá marcá-lo para o resto de sua vida. Posto isso, passemos agora a análise dos capítulos de **Males de Origem**.

4.1 Sobre a opinião corrente na Europa e suas consequências

A opinião publica européa sabe que existe a America latina... e *sabe* mais: que é um pedaço de continente muito extenso, povoado por gentes hespanholas, continente riquissimo, e cujas populações revoltam-se frequentemente. Essas cousas, porém, já lhe aparecem num vago mal limitado; riquezas, terras vastas, revoluções e povos, tudo se confunde para formar um mundo lendario, de lendas sem grande encanto porque lhes falta o prestígio da ancianidade [...] (BOMFIM, 1905, p. 1, grifo do autor).

O livro de Manoel Bomfim divide-se em cinco partes, a primeira foi denominada A Europa e a América Latina e se divide em dois capítulos (A opinião corrente e Consequências

da malevolência europeia). Para nós existem dois eixos principais de argumentação; no primeiro, verificamos uma crítica feroz aos preconceitos expressos pela imprensa europeia acerca das repúblicas latino-americanas. No segundo, uma incredulidade, um descrédito engajado e um confronto especialmente articulado à doutrina Monroe como política benfeitora das preocupações e interesses das nações latino-americanas. Frente ao primeiro eixo, Bomfim expressa:

[...] Cada incidente, ainda sem grande relevo, encontra repercussão na imprensa européa [...] como de costume, sempre que se trata das Republicas latino-americanas, os doutores e publicistas da politica mundial se limitam a lavar sentenças – invariáveis e condemnatorias. A ouvil-os, não ha salvação possivel para taes nacionalidades [...] (BOMFIM, 1905, p. 2).

Quando **A América Latina: Males de Origem** chegou às livrarias, outro livro circulava no país há quase cinco anos, falamos de *Porque me ufano de meu país*, de Afonso Celso, visconde de Ouro Preto. O mesmo havia sido lançado em 1900, na ocasião do IV centenário da descoberta do Brasil e ufanicamente se distanciava dessa visão europeia exposta por Bomfim; na verdade, seu conteúdo era exatamente o oposto. Afonso Celso foi em seu tempo um católico fervoroso, havia sido membro e também presidente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. No período monárquico, se declarou republicano e na República voltara-se ao monarquismo. O livro de Afonso Celso apresentava de forma otimista e distinta onze motivos pelos quais haveria uma suposta superioridade brasileira pelos qual os brasileiros deveriam se orgulhar. O foco do visconde de Ouro Preto recaía sobre três pilares: a natureza, o povo e nossa história. A obra de Afonso Celso contribuía assim para a revisão do nosso mito de origem, o Brasil como o jardim do Éden e o Novo Mundo (a América) como um semióforo. Bem ao gosto do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Criado em 1838, o Instituto deveria instaurar, enfim, o semióforo 'Brasil', oferecendo ao país independente um passado glorioso e um futuro promissor, com o que legitimaria o poder do imperador. Como instituto *geográfico*, era sua atribuição o reconhecimento e a localização dos acidentes geográficos, vilas, cidades e portos, conhecendo e engradecendo a natureza brasileira e definindo suas fronteiras. Como instituto *histórico*, cabia-lhe imortalizar os feitos memoráveis de seus grandes homens, coletar e publicar documentos relevantes, incentivar os estudos históricos no Brasil e manter relações com seus congêneres internacionais. Num dos concursos promovidos sobre a tarefa do historiador brasileiro, o vencedor foi o naturalista alemão Von Martius, cuja monografia, *Como se deve escrever a história do Brasil*, publicada em 1845, definiu o modo de se fazer história no país. Cabia ao historiador brasileiro redigir uma história que incorporasse as três raças, dando predominância ao português, conquistador e senhor que assegurou o território e imprimiu suas marcas morais ao Brasil. Cabia-lhe também dar atenção às particularidades regionais, escrevendo suas histórias de maneira a fazê-las convergir rumo ao centro comum ou à unidade de uma história nacional. Era de sua responsabilidade demonstrar que a vasta extensão do território e suas diferenças regionais exigiam

como regime político a monarquia constitucional, tendo a unidade figurada no imperador. E era tarefa sua prover a história com os elementos que garantiriam um destino glorioso à nação. A realização dessa história luso-brasileira e imperial coube àquele que é considerado o fundador da historiografia brasileira, Francisco Adolpho de Varnhagen, com a *História Geral do Brasil*, publicada entre 1854-1857 (CHAUI, 2000, p. 50, grifo da autora).

E qual foi o resultado desta produção histórica e geográfica sobre o Brasil?

Essa ‘visão do paraíso’ [do Brasil] como jardim do Éden, essa *Insulla de Brazil* ou *Isola de Brazil*, são constitutivos da produção da imagem mítica fundadora do Brasil e é ela que reencontramos na obra de Rocha Pita, que afirma explicitamente ser aqui o Paraíso Terrestre descoberto, no livro do conde Afonso Celso, nas poesias nativistas românticas, na letra do Hino Nacional, na explicação escolar da bandeira brasileira e nas poesias cívicas escolares, como as de Olavo Bilac. Compreendemos agora o sentido mítico do auriverde pendão nacional. De fato, sabemos que, desde a Revolução Francesa, as bandeiras revolucionárias tendem a ser tricolores e são insígnias das lutas políticas por liberdade, igualdade e fraternidade. A bandeira brasileira é quadricolor e não exprime o político, não narra a história do país. É um símbolo da Natureza. É o Brasil-jardim, o Brasil-paraíso (CHAUI, 2000, p. 62).

Só havia um problema: como justificar a escravidão no paraíso? Chaui nos explica que, “se essa [expressão parecia] excessivamente brutal, [podia-se] corrigi-la com o conceito de *servidão voluntária*” (CHAUI, 2000, p. 65, grifo da autora). Nesse sentido, se os nossos indígenas recusassem-se ao voluntariado, manifestando uma “[...] *natural indisposição* [...] para a lavoura [...]” (CHAUI, 2000, p. 65, grifo da autora), denotar-se-ia “[...] a *natural afeição* do negro para ela [...]” (CHAUI, 2000, p. 65, grifo da autora). Conforme a filósofa, “a escravidão dos índios e dos negros nos ensina que Deus e o Diabo [disputavam] a Terra do Sol. Não poderia ser diferente, pois a serpente habitava o Paraíso” (CHAUI, 2000, p. 66). Essa analogia que remonta o período medieval encontra terreno fértil tanto em nosso imaginário como no europeu “[...] a disputa cósmica entre Deus e o Diabo aparece, desde o início da colonização, sem se referir às divisões sociais, mas como divisão da e na própria Natureza: o Mundo Novo está dilacerado entre o litoral e o sertão” (CHAUI, 2000, p. 66).

A divisão natural do Brasil em litoral e sertão dá origem a uma tese de longa persistência, a dos ‘dois Brasis’, reafirmada com intensidade pelos integralistas dos anos 20 e 30, quando opõem o Brasil litorâneo, formal, caricatura letrada e burguesa da Europa liberal, e o Brasil sertanejo, real, pobre, analfabeto e inculto [...] (CHAUI, 2000, p. 67).

Essa tese de longa persistência teve em Silvio Romero um de seus principais expoentes. Inspirado no naturalismo evolucionista e no positivismo, este sergipano reagiu intensamente contra o nativismo romântico. Embasava-se Romero no determinismo natural

(no clima e na raça) e no determinismo moral (usos e costumes brasileiros) para falar da (de)formação do caráter nacional.

[...] Do naturalismo europeu, Romero recebe a ideia de que o clima tropical é insalubre, provocando todo tipo de doença; o calor excessivo, em algumas regiões, as chuvas excessivas, em outras, e a seca, noutras tantas, fazem do brasileiro ora um apático, que tudo espera do poder público e só é instigado pelo estrangeiro, a quem imita; ora um irritadiço nervoso. Porém, como a natureza também é pródiga em belezas e bons frutos, sem 'monstruosidades naturais' (desertos, estepes, vulcões, ciclones), a apatia e o nervosismo são compensados pela serenidade contemplativa, pelo lirismo e pelo talento precoce (que, infelizmente, se extenua logo). Quanto à raça, o brasileiro é uma sub-raça mestiça e crioula, nascida da fusão de duas raças inferiores, o índio e o negro, e uma superior, a branca ou ariana. Para evitar a degeneração da nova raça mestiça, será preciso estimular seu embranquecimento, promovendo a imigração europeia. Partindo da literatura positivista e, portanto, da ideia de um progresso da humanidade que passa por três estados (fetichista, teológico-metafísico e científico ou positivo), Silvio Romero afirma que o caráter nacional foi formado por três raças em estágios distintos da evolução: o negro se encontrava na fase inicial do fetichismo, o índio, na fase final do fetichismo e os portugueses já estavam na fase teológica do monoteísmo. Esse descompasso evolutivo tem sido a causa da pobreza cultural, do atraso mental e da falta de unidade de nossas tradições e de nossas artes. Mas, julga Romero, a imigração, trazendo povos num estágio mais avançado da evolução, poderá auxiliar a corrigir tais defeitos. Enfim, quanto ao determinismo moral, Silvio Romero responsabiliza os latifundiários, a 'classe parasita' escravista, pelo atraso do povo e espera que o 'incremento às classes produtoras' (a indústria e o comércio) levará o país aos tempos modernos e civilizará nosso povo (CHAUI, 2000, p. 48-49).

De fato, o que preponderou no cenário mundial em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX no campo da economia foi o capitalismo monopolista. A assinatura da época estava expressa na constituição de gigantescas corporações e na concentração destas nos principais centros urbanos. Mesmo arraigado ao sistema, o Brasil se encontrava limitado à consolidação plena do capitalismo, pois seu núcleo dominante, a oligarquia cafeeira, encontrava-se severamente atrasada, tal como seus principais associados e subordinados, no caso, a burguesia industrial, que se mostrava relapsa quanto a sua posição no cenário por intentar a manutenção de seus interesses imediatos.

[...] embora a Proclamação da República seja antecedida e sucedida por afirmações dos vários partidos políticos como um acontecimento que responderia aos anseios da sociedade e da nação, ou, ao contrário, que se oporia a tais anseios, e ainda que 'por anseios da nação' ora se entendessem as reivindicações liberais de não-intervenção estatal na economia, ora a afirmação de conservadores e de positivistas sobre a necessidade dessa intervenção, em qualquer dos casos a República foi vista por seus agentes e por seus inimigos como uma reforma do Estado. Assim, histórica ou materialmente, a República exprime a realidade concreta de lutas socioeconômicas e os rearranjos de poder no interior da classe dominante, às voltas com o fim da escravidão, com o esgotamento dos engenhos, com os pedidos de subvenção estatal para a imigração promovida por uma parte dos cafeicultores, com a expansão da urbanização e a percepção de que o país precisava ajustar-se à conjuntura internacional da revolução industrial [...] (CHAUI, 2000, p. 43).

Não foram poucos os discursos que procuraram alinhar o esforço individual e coletivo da sociedade brasileira em prol do progresso nacional. O capítulo anterior de nossa dissertação expôs bem esta faceta de Manoel Bomfim. A defesa do nacionalismo e do progresso da nação, dialeticamente alinhadas com a proposição de educação para as massas, constituem as marcas basais de toda sua larga produção. Acerca do nacionalismo nas obras bomfimnianas, Maria Thétis Nunes esboçou sua percepção:

[Era um] Nacionalismo visto como a identificação do indivíduo com o destino da terra natal, que o conduziria à solidariedade, à confiança e à luta para a preservação da liberdade e da independência. Insurgindo-se contra os europeus que viam a América Latina como um amontoado de povos inferiores, condenados a um barbarismo turbulento e estéril [...] (NUNES, 2010, p. 187).

Problemas das grandes cidades da virada de séculos, como a superpopulação e poluição demasiada somavam-se a outros de ordem social como desemprego desenfreado, moradia precária, alimentação deficitária, carência de assistência médica, sanitária e hospitalar. No Brasil, como nas demais nações latino-americanas, essas urgências se acumulavam. A situação precária da nossa economia atingia também o domínio das oligarquias rurais e nossa parca industrialização que só conseguia se modernizar tecnicamente com auxílio (dependência) da entrada de capital estrangeiro. O mal resolvido problema da abolição e a ausência de formação das massas para o trabalho levou ao incentivo à imigração. Fazendo a leitura dessa realidade, políticos, imprensa e cientistas sociais europeus de toda ordem não se furtaram em escrever sobre as condições em que se encontravam as nações americanas. É do interior destes juízos que emerge a indignação de Manoel Bomfim. Sua reação se manifesta na exposição de um contrapensamento, uma antítese do problema, as consequências da malevolência europeia sobre o continente americano.

[...] Em primeiro lugar, porque esse juízo universal, condemnatorio, a nosso respeito se reflecte de um modo perniciosissimo sobre nós mesmos. Somos a criança a quem se repete continuamente: < Não prestas para nada; nunca serás nada... >, e que acabará acceitando esta opinião, conformando-se com ella, desmoralizando-se, perdendo todos os estímulos. E, si ainda não se perdem todos os estímulos, si um ou outro homem de Estado se esforça por seguir os conselhos axiomaticos que acompanham as implacaveis sentenças, estes conselhos estão de tal modo fóra da realidade das cousas, correspondem tão pouco ás nossas necessidades que, pondo-os em pratica, esses politicos bem intencionados, ou soffregos de sympathias na opinião publica européa, mais aggravam a situação politica e economica do seu paiz, porque taes conselhos se baseiam sempre em conhecimentos superficiaes ou nullos, em juizos falsos, e são, na generalidade dos casos, si não de todo imbecís, pelo menos inaplicáveis (BOMFIM, 1905, p. 9-10).

Em segundo lugar, porque, si se mantem esse estado de espirito a nosso respeito, cedo ou tarde, seremos atacados, brutalmente ou insidiosamente, nas nossas soberanias de povo independente, e, num caso ou no outro, o desenvolvimento destas sociedades sul-americanas será profundamente perturbado; nada no mundo

poderá impedir que neste continente se desenvolvam lutas sangrentas, incomparavelmente mais ferozes e barbaras que as revoluções actuaes [...] (BOMFIM, 1905, p. 10).

Quando **A América Latina: Males de Origem** foi publicado em 1905, o conceito de imperialismo estava sendo revisto, modernizado. Para exemplificar, o economista inglês John Atkinson Hobson desenvolveu uma perspectiva social-democrata, publicada em 1902, portanto, na época que o livro de Bomfim estava sendo escrito. *O capital financeiro*, de Rudolf Heilferding só veio a público em 1910. Três anos depois seria lançado *A acumulação de capital*, de Rosa Luxemburgo e três anos mais tarde, *A economia mundial e o imperialismo*, de Nicolau Bukharin, logo, no mesmo ano em que Lênin escreveria sobre a temática (1916). Ronaldo Conde Aguiar defende que o livro de Manoel Bomfim “[...] foi escrito essencialmente como um livro político, no sentido de que deve ser entendido como um libelo antirracista – talvez o primeiro libelo antirracista escrito no Brasil – e de denúncia dos mecanismos internos e externos de dominação” (AGUIAR, 2010, p. 229).

Por ora, preserva-nos a teoria de Monroé por detraz do poder e riqueza dos Estados Unidos; e é este um dos graves inconvenientes da attitude malevola aggressiva da Europa. A perspectiva de um ataque nem por isto desaparece; nada nos garante que a Republica queira manter, para sempre, esse papel de salva-guarda e defesa das nações sul-americanas. É preciso notar que sobre a opinião publica norte-americana se reflectem os effeitos dos juizos e conceitos, com que a Europa nos condemna, e que os politicos americanos nos consideram tambem: ingovernaveis, imprestaveis quasi. Nessas condições, a doutrina de Monroé se lhes afigura, no que se reporta á America do Sul, como uma preocupação platonica, sentimental; elles a mantêm, mais por orgulho nacional, talvez, que por qualquer outro motivo. Ora, a um povo pratico, e interessado hoje, directamente, em todas as grandes questões internacionais, ha de parecer, finalmente, insensato o estar accetando desafios, e arriscando-se a lutas temerosas para proteger a vida e soberania de nações que, em ultima analyse, elles consideram como inferiores; e é licito: pois, acreditar que, um dia, a grande Republica possa mudar de proceder, e admitta combinações diplomaticas tendendes á sonhada invasão da America latina [...] (BOMFIM, 1905, p. 11).

Vinte anos antes de Aguiar, Aluizio Alves Filho, em *Pensamento político no Brasil – Manoel Bomfim: um ensaísta esquecido*, refletindo sobre as ideias do sergipano escreveu “Manoel Bomfim [...] não mantinha ilusões sobre o futuro da doutrina Monroe, a qual postulava ‘A América para os americanos’[...]” (ALVES FILHO, 1979, p. 14). Infelizmente o livro de Aluizio Alves Filho não traz bibliografia e referências, mas sabemos que já circulava no Brasil o texto de Moses Finley intitulado *Empire in the Greco-Roman world*, publicado no periódico chamado *Review* (nº 1, p. 55-68, Sage Publications, 1978) onde o autor definia de forma abrangente para aqueles dias que “um Estado pode ser denominado imperialista se, em qualquer momento, exerceu autoridade sobre outros Estados (ou comunidades ou povos), visando a seus próprios fins e vantagens, quaisquer que tenham sido estas últimas”

(GUARINELLO, 1987, p. 9). Norberto Luiz Guarinello, autor do livro *Imperialismo Greco-Romano*, assim definia o conceito de imperialismo em fins da década de 1980:

Nos estudos contemporâneos sobre a economia capitalista, *imperialismo* é um termo empregado para designar determinados fenômenos decorrentes da expansão política e econômica da Europa e dos Estados Unidos a partir de meados do século XIX. Com exceção dos economistas neoclássicos, que consideram a expansão imperialista europeia como uma sobrevivência de elementos pré-capitalistas na moderna economia de mercado, o imperialismo é, em geral, encarado como uma fase específica do desenvolvimento do capitalismo. Seria, assim, uma forma de incentivar os investimentos (para os keynesianos) ou um mecanismo acumulador de capitais, seja pela troca desigual entre metrópole e periferia, seja pela exportação de capitais, que se aproveitariam da mão-de-obra barata e das matérias-primas das nações subdesenvolvidas (GUARINELLO, 1987, p. 7, grifo do autor).

Não são muitos, mas todos os comentários de Manoel Bomfim sobre a doutrina Monroe¹ expostos em **A América Latina: Males de Origem** são emblemáticos. Nota-se perfeitamente que o sergipano deu-se conta de que o verdadeiro ensejo norte-americano de proteção continental frente às irrupções bélicas advindas de países europeus era um subterfúgio para alquebrar a soberania das nações latinas. Profeta ou não, os presságios de Bomfim acerca das intervenções estadunidenses em países do continente americano (e além dele), começaram a se confirmar ainda na primeira década do século XX: em 1905, “[...] os Estados Unidos invadiram e ocuparam Santo Domingo, atual República Dominicana: mais um episódio do *big stick* [...]” (AGUIAR, 2000, p. 299-300, grifo do autor).

[...] dado mesmo os Estados-Unidos se mostrem dispostos a amparar-nos e proteger-nos ab-eternum, ainda assim, acabaremos perdendo a nossa sabedoria e qualidade de povos livres. A soberania de um povo está annullada do momento em que elles se tem de acolher á protecção de outro. Defendendo-nos, a America do Norte irá, fatalmente, absorvendo-nos [...] (BOMFIM, 1905, p. 12).

Todavia, Manoel Bomfim não era o único a pensar dessa forma. Quando da publicação de **A América Latina: Males de Origem**, o poeta cubano José Martí já havia falecido há uma década. Afinidades, aproximações e distanciamentos entre Bomfim e Martí não são difíceis de serem tecidas, contudo, não são o objeto de nossa dissertação. Interessamos pontuar que, embora não cite o cubano, a visão de Manoel Bomfim pode ser discutida na relação com este, além de pelo menos outra dezena de americanistas que, conscientes dos

¹ A chamada doutrina Monroe foi anunciada unilateralmente pelo presidente norte-americano James Monroe (1817-1825) em mensagem ao Congresso estadunidense em dezembro de 1823. Comentava-se à época que a cultura europeia poderia suplantar a americana, deste modo, a doutrina atribuía aos estadunidenses o dever de civilizar os outros povos deste hemisfério, além de servir como um pressuposto da política externa norte-americana orientada à América Latina, estigmatizando o território como área de interesse do capital nortista. Por meio desta doutrina operava-se uma missão civilizadora, no sentido de justificar a intervenção do capitalismo norte-americano em territórios latinos por meio de fatores econômicos tácitos e uma ideologia implícita.

problemas continentais, da constituição das repúblicas latinas, aperceberam-se da problemática implícita à aceitação de um protetorado nortista. Concordando com José Maria de Oliveira Silva, “ambos, Bomfim e Martí, são exemplos de intelectuais que se manifestaram contra as representações ideológicas do imperialismo sobre o povo americano e as preocupações de que as Repúblicas latino-americanas não estavam seguras em sua soberania nacional [...]” (SILVA, 2010, p. 44).

Poderão, deverão as nacionalidades latino-americanas resignar-se a esta situação? Certamente que não. Por muito sympathicos que nos sejam os Estados-Unidos – nação, cujo desenvolvimento e progresso todos os povos americanos vêem com prazer e orgulho – por muito grandes que sejam estes sentimentos de estima, não ha paiz da America latina que não repilla a ideia de abdicar da sua soberania, absorvido pela protecção norte-americana. A parte mesmo os naturaes preconceitos patrioticos, ha o facto incontestavel: de que essa absorpção não se póde fazer sem prejuizo e damno para o nosso progresso, sem grandes perturbações em o nosso desenvolvimento social. Refiro-me á condição das sociedades que ora existem na America do Sul: estas piorarão de sorte, soffrerão mais ainda, si um dia os Estados-Unidos tiverem de intervir na sua vida politica [...] (BOMFIM, 1905, p. 14).

Manoel Bomfim era um homem que tinha um profundo apreço, uma profunda admiração pelos Estados Unidos. Ele conseguia separar esse apreço, essa admiração pela preocupação muito clara de que os estadunidenses constituíam um perigo, por isso alertava que seríamos devorados pelos Estados Unidos se nos deixássemos seduzir inocentemente. Entendemos que Bomfim estava propondo um caminho diferente ao que estava sendo gestado, um caminho que visava principalmente à recuperação/construção dos elementos nacionais, sobretudo se possível, à recuperação daquilo que havíamos perdido em termos de fraternidade e liberdade ao longo dos séculos. Entendemos que, para Bomfim, o extermínio de nossos indígenas ou a importação de mãos trabalhadoras não era uma solução, pois para ele o povo que se tinha no Brasil era o povo que devia aprender a viver e conviver em comum.

4.2 Sobre o Parasitismo e a degeneração

Como organismos vivos, as sociedades dependem, não só do meio, não só das condições de lugar, mas também das condições de tempo. Quer dizer: para estudar convenientemente um grupo social – uma nacionalidade no seu estado actual, e comprehender os motivos pelos quaes ella se apresenta nestas ou naquellas condições, temos de analysar, não só o meio em que ella se acha, como os seus antecedentes. Uma nacionalidade é o producto de uma evolução; o seu estado presente é forçosamente a resultante da acção do seu passado, combinada á acção do meio. É mister estudal-a < no tempo e no espaço > [...] (BOMFIM, 1905, p. 21).

A segunda parte do livro de Manoel Bomfim nominada de Parasitismo e degeneração se divide, como na primeira parte da obra, em dois capítulos (Organismos biológicos e

organismos sociais e Causa da degeneração). Novamente, evidenciamos dois eixos capitais de argumentação: no primeiro, o sergipano fez uma necessária diferenciação entre organismos biológicos e sociais e, a seguir, voltou-se a denotar como ambos, segundo sua perspectiva naquele momento, não estavam tão distanciadas assim. No segundo eixo, valendo-se da aproximação das esferas biológica e social, Bomfim empreendeu um estudo acerca das causas degenerativas presentes em ambas.

Neste momento, faz-se obrigatório para nós reconstituirmos parte do imaginário científico que rondava o século XIX. O livro *Da origem das espécies por meio da seleção natural, ou a preservação das raças favorecidas na luta pela vida*, entrou para a história com o título reduzido simplesmente para *A origem das espécies*. Seu autor, Charles Darwin, para embasar e desenvolver sua teoria inspirou-se em um escrito datado de 1798 chamado *Ensaio sobre o princípio da população*, de Thomas Robert Malthus. Segundo Attico Chassot:

Quando Darwin encontrou em Malthus a explicação de que a taxa de aumento da humanidade era reduzida por *entraves positivos* como doenças, acidentes, guerra e carestia, propôs que fatores semelhantes poderiam manter sob controle populações animais e vegetais. Assim nasceu a famosa teoria darwiniana da ‘seleção natural’, ou ‘sobrevivência dos mais aptos’ (CHASSOT, 1994, p. 138, grifo do autor).

Assim sendo, tal como outros teóricos, Darwin precisou apoiar-se em estudos anteriores para constituir sua teoria de evolução das espécies, contrariando o que “[...] às vezes, se difunde, Darwin não criou a teoria evolucionista. Antes dele outros já a defendiam. Sua [...] contribuição está, em [...] através da teoria da seleção natural, ter mostrado como a evolução ocorre, rejeitando a tese criacionista, que era consagrada” (CHASSOT, 1994, p. 139). Sem demoras, ainda no século XIX, o evolucionismo se fragmentou em diversas vertentes que pretendiam ora complementar ora substituir o darwinismo biológico, o acirramento das discussões encontrou seu ápice na erupção de um movimento antidarwinista, ainda que fluísse nas veias destes uma corrente evolucionista. A multiplicidade de interpretações decorre em tese que as concepções de Charles Darwin não se constituíam numa teoria monolítica.

[...] mesmo do ponto de vista das concepções científicas de Darwin, seu entendimento e adesão a elas, por parte dos cientistas, variaram tanto que, mesmo aqueles unanimemente reconhecidos na literatura como darwinistas não estavam de acordo em todos os pontos. A ideia de seleção natural, a incorporação do ser humano no reino animal e a exclusão de um Criador agindo diretamente no processo de transformação orgânica, três importantes concepções de Darwin, foram diferentemente assimiladas pelos reconhecidos darwinistas (GUALTIERI, 2008, p. 21).

Nos três últimos decênios do século XIX imperou no plano ideológico, em praticamente todo mundo conhecido, inclusive no Brasil, um ideário cientificista de variada tipologia. Orbitavam os campos intelectuais e políticos, ao mesmo tempo, tanto a seleção natural de Darwin, o recapitulamento de Haeckel, o naturalismo de Taine, quanto à lei de diferenciação progressiva de Spencer. Todas estas teorias foram muito atraentes à intelligentsia brasileira, pois perante estas buscavam nossos intelectuais uma maneira de pensar e propor a modernização do país. Apoiados nas matérias científicas mais atuais, penetrava em nossas fronteiras também a teoria do determinismo étnico, “coube ao conde Joseph-Arthur de Gobineau a primeira tentativa mais acabada de sistematização das ideias racistas [...]” (AGUIAR, 2010, p. 210).

Os trabalhos de Gobineau inverteram a visão do homem natural de Jean-Jacques Rousseau. O autor de O contrato social admitia que as disparidades entre as sociedades e os homens derivavam de causas históricas, resultantes do estabelecimento do contrato social e do direito de propriedade. O aparecimento da desigualdade seria, portanto, a consequência última de uma série de progressos no seio do próprio estado de natureza (e de passagem do estado social), que estaria, a partir daí, sujeito a uma história. Em suma, a desigualdade seria um produto das transformações sociais – a antítese entre a natureza do homem e os acréscimos da civilização [...] (AGUIAR, 2010, p. 212).

Tencionando explicar as disparidades humanas, Gobineau concebeu que estas seriam o produto final e inerente às desigualdades raciais inatas. Suas ideias, incorporadas ao cientificismo dominante, encontrou adeptos em Lapouge, Retzius, Fouillée, Bucke, Gustave Le Bon, entre outros. Tais teorias, juntamente com ideias advindas do positivismo e do materialismo, ganharam expressão no corpo intelectual brasileiro da época, vindo a marcar profundamente a vida nacional (e conseqüentemente a nossa historiografia) em diferentes âmbitos, exemplo disso encontramos em Ernst Haeckel referencial evolucionista para toda a América Latina.

[...] as várias correntes evolucionistas [...] deram argumentos para o debate social, político e econômico que estava ocorrendo no país e para a formação do espírito crítico [...] em cada uma dessas correntes, havia elementos os quais facilmente se converteram em instrumentos de explicação da realidade e, sobretudo, forneceram argumentos considerados científicos para o projeto de transformação política e social que vinha sendo elaborado por uma parte de nossas elites (GUALTIERI, 2008, p. 13).

Essas novas formas de se pensar o homem e a sociedade conformaram a visão de mundo de pelo menos uma geração de brasileiros, “o argumento evolucionista – de que a humanidade alcança o progresso por meio da ‘seleção e competição’ entre os povos –

procurou estabelecer gradações entre as espécies humanas [...]” (SILVA, 2010, p. 48). Considerando que “[...] comparações e argumentos biológicos fossem moeda de largo uso pelos cientistas sociais da época, amplamente influenciados pelo naturalismo e pelo evolucionismo [...]” (AGUIAR, 2010, p. 218) não é totalmente estranho que Manoel Bomfim, médico por formação, tenha sido levado a pensar a sociedade brasileira como um organismo. Os conceitos biológicos utilizados pelo sergipano para falar dos fenômenos sociais e políticos que tomaram conta da União e infectaram o povo brasileiro por meio da colonização portuguesa, estavam integralmente conectados ao período em que viveu e escreveu. Ao olhar para o nosso passado, Bomfim percebeu que o sistema de exploração aplicado aqui – patriarcal, aristocrático, latifundiário, monocultor, escravista – não comportava o surgimento de aspirações em prol de uma nova sociedade. Assim, “[...] pode-se dizer que a sociedade não se organizou; foi organizada. De cima, de fora e de longe” (BRUM, 1981, p. 32).

[...] Há um outro facto a indicar bem expressamente que é nesse passado, nas condições de formação das nacionalidades sul-americanas, que reside a verdadeira causa das suas perturbações actuaes: é que, por um lado, estas perturbações, estes males são absolutamente os mesmos – mais ou menos attenuados – em todas ellas; e, por outro lado, estes povos tiveram a mesma origem, formaram-se nas mesmas condições, fôram educados pelos mesmos processos, e, esses males, elles os vêm soffrendo desde o primeiro momento. Pois, si os antecedentes são communs, si os symptomas são os mesmos, si estes se continuam com aquelles – é bem natural que nestes antecedentes esteja a verdadeira causa (BOMFIM, 1905, p. 23).

Na época dos descobrimentos, a sociedade lusitana encontrava-se atravessada por uma fase profunda de mudanças. Ao passo que abandonavam velhos hábitos enlaçados numa vida sedentária fundamentada numa agricultura relativamente estável, lançavam-se aventureiramente ao mar, afastando-se gradativamente dos trabalhos mais próximos do plantio e da lavoura para viver de modo contumaz da exploração do trabalho escravo. Já no Brasil, muitos destes portugueses recusaram suas tradições morais para abraçarem de vez a lassidão, é daí que surge a repugnância pelo trabalho, a ostentação, o ócio e a liberdade dos costumes, vindo esta resultar na mestiçagem com elementos indígenas e/ou africanas. Frente a esta última colocação, Carlos Alberto Medeiros contesta tal vanguardismo lusitano:

No caso da América Latina em geral, e do Brasil em particular, as circunstâncias da necessidade de povoamento e da escassez de mulheres brancas encontram-se no cerne da explicação da tolerância à mestiçagem – e não a suposta tendência ‘mixófila’ dos portugueses, que de resto não se manifestou da mesma forma em África, por exemplo. Era preciso aumentar o contingente branco, e a mestiçagem constituía um bom caminho para isso – pelo menos até a segunda metade do século XIX, quando as ideias racistas do teórico evolucionista Herbert Spencer ou do notório conde de Gobineau, referendadas pelo *establishment* científico da época,

tiveram como efeito gerar, entre a elite intelectual e política brasileira, um verdadeiro pessimismo racial [...] (MEDEIROS, 2004, p. 43, grifo do autor).

Para Manoel Bomfim, “[...] autores racistas como Le Bon não passavam de ‘teoristas da exploração’, ‘filósofos do massacre’, ‘sociólogos do egoísmo’” (SILVA, 2010, p. 56). Mas como o sergipano contestava Le Bon e Gobineau, entre outros? Contradizendo argumento por argumento, se apoiava nos escritos da última fase de Paul Topinard (1830-1911) para desacreditar os objetivos, as contradições internas e as bases empíricas dos arianistas. Valia-se da biologia e dos estudos antropológicos de seus dias e para denunciar os excessos de cada doutrina, de cada teoria que se mostrasse colonialista, Bomfim “[...] sabia mesmo colocar um Darwin contra o darwinismo social” (ALVES FILHO, 1979, p. 60). Inclusive, “[...] um dos temas centrais de seu livro é a crítica à ideologia do darwinismo social, filosofia dominante no meio intelectual europeu e brasileiro [...]” (SILVA, 2010, p. 48).

Procedamos como procederia um sociologo avisado; analysemos esse passado, e vejamos até que ponto por elle se explicam os vicios actuaes, até que ponto taes vicios derivam da herança e educação recebida. Estudemos as condições sociaes e politicas, o character e as tradições dos povos que formaram as nacionalidades sul-americanas; estudemos os processos que presidiam á constituição primeira destas sociedades. Acaso, estarão ahi as origens destes vicios – dos máos habitos, que hoje tanto pesam sobre estes povos infelizes. Vejamos como se formaram os costumes politicos, reconhecidamente máos, de que somos implacavelmente acusados (BOMFIM, 1904, p. 24).

Na citação acima, Manoel Bomfim empreendeu uma denúncia acerca dos motivos retrógrados de nossa política governamental: éramos (e somos) herdeiros de uma nação (Portugal) que para assegurar a dependência econômica do Brasil ancorava este a uma dependência política. Em um esforço de compreensão, poderíamos subentender nos versos bomfimnianos que sob o mantimento desta última, impetrava também a dependência cultural, logo a explicação do atraso do nosso desenvolvimento educacional.

Bomfim elaborou então um panorama para demonstrar como no decorrer “[...] do século XVII e do XVIII, a Iberia, que havia dado ao mundo Cervantes, Camões, Murillo, Lope de Veja, Ribera... desaparece, involue, degenera; não se vê um só nome hespanhol ou portuguez entre os homens que fundam a cultura moderna [...]” (BOMFIM, 1905, p. 26) e se pergunta o porquê de tal constatação. Ele não responde automaticamente de propósito, pois “[...] antes de buscar a resposta a esta pergunta, [quer que] analysemos, em suas linhas geraes, os factos que se passam em certos organismos animaes que se tornam parasitas” (BOMFIM, 1905, p. 26). O que vem nas páginas posteriores responde por um estudo biológico de um animal marinho, o *Chondracanthus gibbosus*, que ao longo de sua evolução histórica tornou-

se um verme rudimentar, degenerado e parasita. Segundo a investigação de Manoel Bomfim, o motivo que levou um animal desenvolvido a retroceder a um estado quase primal encontra-se no parasitismo “que reduziu o [Chondracanthus] a [uma] condição de inferioridade e degradação [...]” (BOMFIM, 1905, p. 27-28). Não podemos perder de vista que “[...] a mutação tornou-se entre 1900 e 1910 uma das ideias mais populares e aceitas, principalmente, entre os jovens biólogos [...]” (GUALTIERI, 2008, p. 216). Embora aparentemente se mostre reducionista esta nossa exposição, a apresentação dos fatores e processos que levaram o animal citado a retroceder na escala evolutiva, estão devidamente explicados no livro de Bomfim. Referimos seu exercício aqui, pois ele é fundamental para o entendimento da metáfora que Manoel Bomfim vai erigir.

Para desenvolver o segundo capítulo da segunda parte do livro Manoel Bomfim empreende duas perguntas aos seus leitores: “succederá o mesmo com os organismos sociaes? Sim; é impossível negal-o” (BOMFIM, 1905, p. 30) e “[...] porque se tornam os homens parasitas? [porque] o parasitismo [...] é um phenomeno de *degenerescencia* [...]” (BOMFIM, 1905, p. 35, grifo do autor). Então, dirá Aluizio Alves Filho, Manoel Bomfim arrola os “[...] efeitos funestos do parasitismo sobre a América Latina, garantindo que eles se manifestaram de três maneiras: através da *herança* (cultural), da *educação* (bacharelesca) e da *reação* (conservadorismo político)” (ALVES FILHO, 1979, p. 18-19, grifo do autor). O movimento que Bomfim empreende visa por meio da “[...] análise biológica [...] interpretar a sociedade como um ‘organismo vivo’, sujeita a determinadas ‘leis categóricas’, dependente do meio e de sua evolução no tempo [...]” (SILVA, 2010, p. 55).

Segundo esse modelo de análise, tomado de empréstimo de Spencer, o atraso social era devido à falta de divisão de funções que afetava todo e qualquer país. Uma sociedade atrasada podia ser comparada a um animal inferior em que suas funções fundamentais – digestão, respiração, circulação – são realizadas por um único órgão; enquanto que, de maneira inversa, a sociedade civilizada apresentava órgãos específicos e a divisão do trabalho como norma. No entanto, o escritor sergipano distanciava-se do darwinismo de Spencer de que cabia à raça branca dos países mais avançados comandar o processo de civilização dos países considerados incultos e primitivos (SILVA, 2010, p. 55).

Com essa linguagem metafórica, Manoel Bomfim queria demonstrar que o parasitismo social poderia ser entendido como a causa originária dos males sociais da sociedade brasileira e também latino-americana. Sobre a filosofia de Spencer, Maria da Glória de Rosa vai nos dizer que o predicado do cientificista está voltado para uma “[...] ideia de evolução como lei universal [onde], não apenas os indivíduos e as espécies [estavam sujeitas] a mudanças

evolutivas, mas também os planetas, os sistemas solares, os costumes, as instituições, as ideias éticas e religiosas [...]” (ROSA, 1999, p. 267-268).

O último acontecimento notável no campo da teoria educativa do século XIX é representado pela *pedagogia experimental*, científica ou exata. Em sua origem acha-se, de um lado, a influência do *positivismo*, representado por Auguste Comte, e do *evolucionismo*, representado por Herbert Spencer, ambos com seu intento de excluir da ciência tudo quanto não se fundamenta na *experimentação*; de outro lado, o nascimento da *psicologia experimental* (ROSA, 1999, p. 244, grifo da autora).

Manoel Bomfim se ocupou de pensar tanto o Brasil como a América Latina por meio de uma metáfora que acertava em cheio alguns bolsões mais abastados da sociedade. Conforme José Vieira da Cruz e Antonio Bittencourt Júnior, foi “[...] a partir de uma psicologia social da superação política que partia da premissa da rejeição de estereótipos degenerativos e da afirmação de que a educação para toda a população brasileira seria o caminho republicano para o desenvolvimento social [...]” (CRUZ; BITTENCOURT, 2010, p. 34-35) que o sergipano tornou-se um expoente nacionalista, “[...] o certo é que nenhum outro autor brasileiro da época colocou, com tanta evidência, as relações de dominação no centro da análise e do debate sobre a formação brasileira e a identidade nacional” (AGUIAR, 2010, p. 218).

Do ponto de vista ideológico, o emprego metafórico do termo parasitismo, tomado de assalto do biologismo, para falar da luta entre parasitas e parasitados pela sobrevivência do mais apto, apresentava em seu cerne algumas analogias eletivas com interpretações marxistas sobre a luta de classes. Entretanto, José Carlos Reis observa que Manoel Bomfim não fez uso “[...] nem do método e nem da linguagem da teoria marxista [...] sua análise do Brasil não aplica as categorias marxistas, embora a mensagem final seja a da revolução da nação. Ele tinha a emoção marxista, mas não possuía a teoria e o seu vocabulário [...]” (REIS, 2010, p. 93). Essa leitura de Manoel Bomfim e sua teoria do parasitismo é percebida de muitas formas por vários estudiosos da vida e das obras do sergipano, entre eles, Ronaldo Conde Aguiar, José Maria de Oliveira Silva, Roberto Ventura e Flora Sussekind. Estes dois últimos citados publicaram em setembro de 1979 um ensaio intitulado *Uma teoria biológica da mais-valia?* O referido trabalho (mimeografado) foi posteriormente republicado como capítulo introdutório do livro organizado pelos mesmos autores, denominado *História e dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim*. Este estudo consistia num esforço de leitura tanto dos princípios biológicos que impulsionaram a reflexão de Manoel Bomfim quanto da teoria marxiana sobre antagonismos de classes expressa, sobretudo por Marx e Engels no Manifesto de 1848.

Não é [...] pelo rigor teórico que se diferencia a produção de Bomfim da de seus contemporâneos, mas pela perspectiva crítica que assume. A diferença entre seu texto e a produção de virada do século não se dá a partir da adoção de maior rigor ou cientificidade. O texto de Bomfim se inscreve no panorama intelectual que lhe é contemporâneo como contradiscurso; discurso crítico que se elabora no interior do próprio discurso ideológico dominante, como o seu ‘negativo’, a sua ‘contradição’ (VENTURA; SUSSEKIND, 1984, p. 14-15).

Ventura e Sussekind chegaram a algumas conclusões inequívocas ainda que pertinentes, como, por exemplo, a de que o sergipano na verdade não introduziu nenhum linguajar inovador, pois justamente valeu-se de categorias utilizadas recorrentemente na ciência de sua época, ele apenas deslocou o emprego homológico de um termo científico para a esfera metafórica. Os autores afirmavam que “tanto em Marx quanto em Bomfim, a revolução popular é referida com imagens ligadas à biologia e à terapêutica: regeneração, extirpação, cura, amputação [...]” (VENTURA; SUSSEKIND, 1984, p. 48). Isto se daria por conta da “[...] desilusão com a república e o progressivo afastamento de suas premissas [em] concomitante [ao] alastramento de metáforas de doença, pestilência, podridão [...]” (VENTURA; SUSSEKIND, 1984, p. 50). Deste modo, “[...] a própria solução revolucionária aparece contaminada por uma linguagem profilática. Higiene social e revolução são soluções análogas. Ambas propiciaram uma depuração das doenças que invadiram o corpo da nação [...]” (VENTURA; SUSSEKIND, 1984, p. 50).

[...] A possibilidade de quebra com a ordem existente o leva a afastar-se do pessimismo dos ideólogos a ele contemporâneos. Pessimismo advindo da adoção, pelos ideólogos, de concepções deterministas que, a partir de fatores como meio e raça, enfatizam a recorrência do processo histórico. Longe do determinismo e favorável à solução revolucionária, coloca-se Bomfim em perspectiva mais otimista, que não se confunde, no entanto, com certo ufanismo. Não se trata de elogio ao progresso do presente e à glória do passado. Antes constata a miséria de ambos, na tentativa de romper a crosta que os recobre. É nesse sentido que se deve entender o ‘otimismo’ de Bomfim: *possibilidade de fundação da história a partir da derrocada do despotismo determinista dos fatores* (VENTURA; SUSSEKIND, 1984, p. 55-56, grifo dos autores).

No fechamento do capítulo em que trouxemos à tona a trajetória de vida de Manoel Bomfim expusemos que próximo do fim da vida o sergipano mudou algumas de suas perspectivas mais marcantes quanto à resolução dos dilemas nacionais. Concordamos com a opinião de Ventura e Sussekind, que de **A América Latina: Males de Origem** a **O Brasil Nação** o sergipano operou uma significativa “[...] radicalização de perspectivas político-ideológicas, acompanhada metaforicamente por uma crescente patologização da linguagem [...] afastando-se progressivamente do ideário liberal-republicano em prol da via revolucionária [...]” (VENTURA; SUSSEKIND, 1984, p. 50).

4.3 Sobre as nações colonizadoras da América do Sul

Voltemo-nos agora para a vida dos povos colonizadores da America (BOMFIM, 1905, p. 41).

A terceira parte do livro de Manoel Bomfim nominada de As nações colonizadoras da América do Sul está dividido em três capítulos (A educação guerreira e depredadora; Parasitismo heroico: o pensamento ibérico e, Transformação sedentária, decadência degenerativa). O que veremos a seguir se assemelha bastante com o exercício realizado por Manoel Bomfim em seu capítulo anterior, mas, desta vez, saem de cena os animais marinhos e entram no palco as nações ibéricas, Portugal e Espanha. Bomfim empreende um resgate histórico de ambos os países para dar maior profundidade a sua tese: de que a cultura presente naquelas sociedades mudou radicalmente através dos séculos, passando de um parasitismo heroico para um parasitismo sedentário, portanto procedendo uma decadência degenerativa em seu meio social. Tendo em mente a teoria do parasitismo, as perguntas que Manoel Bomfim quis responder foram as seguintes: “Qual o efeito destes onze seculos de guerras constantes e generalizadas, sobre o caracter das nacionalidades ibericas?... De que fórmula esse passado vem influir sobre o futuro?...” (BOMFIM, 1905, p. 51).

Segundo Bomfim, a expressão *América Latina* nada tinha a ver com a realidade verdadeira desse canto do planeta. O que existiam, de fato, eram as diferentes nações neo-ibéricas (como ele chamava), cada qual marcada por sua especificidade histórica (não obstante todas tenham partido de um ponto comum: o empreendimento mercantil-colonial), e em meio às quais o Brasil tinha consciência de que o uso generalizado da expressão América Latina convertera-se num artilheiro ideológico das elites que, associadas aos interesses neocoloniais das ex-metrópoles europeias, procuravam igualar nações heterogêneas, de modo a amesquinhá-las como *unidades nacionais soberanas* (AGUIAR, 2000, p. 304, grifo do autor).

Neste capítulo, Manoel Bomfim inclinou-se a investigar o processo civilizatório ocorrido no continente americano, dedicando sua atenção para os rudimentos em comum entre as nações latino-americanas, seu resultado foi taxativo: o elemento-comum era a dominação colonialista. Encarando a América Latina como um paciente, Bomfim foi buscar em seu histórico as distíngues que poderiam enfim definir seu diagnóstico. Assim, pode entender que as problemáticas brasileiras faziam parte de um contexto muito maior, que compreendia a totalidade dos países submetidos ao colonialismo português e espanhol, “[...] cabe repetir: o conceito de *parasitismo* deu a Manoel Bomfim os meios necessários para discutir uma cadeia de relações de dominação entre as classes sociais e entre as nações periféricas e nações centrais [...]” (AGUIAR, 2000, p. 309, grifo do autor).

Duas fôram as consequencias deste passado de lutas permanentes sobre os povos ibericos, consequencias que se combinaram maravilhosamente para os impelir ás aventuras que constituem a sua vida posterior: a educação guerreira, exclusivamente guerreira, a cultura intensiva dos instintos bellicosos de centenas de gerações sucessivas; o regimen a que elles se afizeram durante esses longos seculos – de viver de saques e *razzias*; o desenvolvimento sempre crescente das tendencias depredadoras; a impossibilidade, quasi de se habituarem ao trabalho pacifico (BOMFIM, 1905, p. 51-52, grifo do autor).

Mais detidamente ao Brasil, Bomfim, ao verificar os trâmites entre um e outro regime (do colonial ao imperial, e deste à república), esboçou que o caráter espoliativo do Estado brasileiro muito pouco se alterou ao longo de todo o seu processo histórico. Houve mudanças, tanto que ele as constata, mas segundo o sergipano, o Estado soube oportunamente adaptar-se às novas circunstâncias de cada nova realidade (regime), introduzindo apenas modificações de forma. A metáfora do parasitismo, muito mais que um simples empréstimo linguístico do biologismo, permitiu a Manoel Bomfim construir um instrumento de interpretação do meio social, um conceito que lhe permitiu desvendar a lógica interna das relações entre oprimidos e opressores, espoliados e espoliadores, dominados e dominantes, parasitados e parasitas. É óbvio que posteriormente tal discernimento lhe teve um custo, “[...] de crítico do colonialismo exploratório da metrópole, o autor de **A América Latina** logo foi identificado como escritor lusófono, razão pela qual teria sido boicotado, segundo alguns, pelos jornais cariocas, cujos donos eram portugueses” (SILVA, 2010, p. 58).

[...] Noticiando o lançamento de *A América Latina: males de origem*, José Veríssimo considerou um ‘preconceito de ordem científica’ a utilização no livro de termos biológicos para explicar os fenômenos sociológicos. Flora Sussekind e Roberto Ventura atribuíram a Bomfim uma surpreendente teoria biológica da *mais-valia*, na qual o sergipano teria misturado as ideias de Karl Marx aos postulados da sociologia biológica do seu tempo. Lúcia Lippi Oliveira notou que, embora criticasse o darwinismo social, Bomfim expressou-se ‘num linguajar e num esquema de análise comprometidos com o pensar biológico’. Luiz Costa Lima observou que a metáfora biológica utilizada por Bomfim serviu, antes de tudo, a uma interpretação de natureza moralista. Segundo Wilson Martins, os cientificistas da época citavam os princípios de Darwin e de Wallace, mas quem utilizou a metáfora do ‘parasitismo’ a sério, transformando-a em pressuposto de investigação sociológica, foi Manoel Bomfim. Aluizio Alves Filho destacou que, apesar de se apoiar numa ‘tosca metáfora organicista’, Bomfim conseguiu captar em linhas gerais a problemática estrutural do continente. Maria Thetis Nunes admitiu que o biologismo da obra de Bomfim ‘era exagerado’ (AGUIAR, 2000, p. 307, grifo do autor).

A despeito das críticas e discordâncias que recebeu posteriormente, Manoel Bomfim, ao escrever **A América Latina: Males de Origem** e cunhar o conceito de parasitismo, teve evidentemente como um de seus objetivos principais “[...] desenhar um quadro explicativo sobre a dominação e a apropriação do valor do trabalho, seja nas relações entre classes, seja

nas relações entre países periféricos (colônias e ex-colônias) e países centrais (metrópoles e potências imperialistas)” (AGUIAR, 2000, p. 307).

[...] Trinta annos depois de pisarem os Hespanhóes o continente americano, ninguem, que visitasse as paragens do Mexico ou do Perú, seria capaz de desconfiar, siquer, que ali existiram dous imperios adiantados, fortes, populosos, encerrando um mundo de tradições [...] Nem Attilas, nem Tamerlões, nem Vandalos, nem Scytas – ninguem cumprira, jamais, façanha igual: eliminar duas civilisações, de tal fórma que até as tradições se perderam, desaparecendo as proprias cinzas; e isto, a quatro seculos! [...] (BOMFIM, 1905, p. 83).

O segundo capítulo da terceira parte do livro de Manoel Bomfim está direcionado à verificação do colonialismo praticado no Brasil e na América Latina pelas nações ibéricas. Bomfim vai chancelar que, no princípio, tanto Espanha como Portugal desenvolveram um parasitismo heroico, em oposição ao parasitismo sedentário, mais tardio. Esse raciocínio está alinhado com a retomada que fizemos no capítulo anterior sobre a saída de centenas de ibéricos de seus países de origem pela busca do novo no além-mar. No entanto, não podemos deixar de perceber que também está relacionada aos chamados tempos heróicos da Companhia de Jesus (1549-1570), então comandada pelo Padre Manuel de Nóbrega. Apenas para relembrar, a ordem religiosa citada foi criada por Inácio de Loyola em 1534 e foi autorizada pelo Papa Paulo III por meio da Bula *Regimini Militantis Ecclesiae*. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil juntamente com a armada do governador geral Tomé de Souza, em 1549.

A primeira fase da educação jesuítica, idealizada por Nóbrega (1549-1570), teve um caráter democrático, estendendo-se a brancos e índios. O maior interesse era a formação de adeptos ao catolicismo, em especial a imposição dos valores espirituais e morais do colonizador ao elemento indígena para que a ‘colonização’ fosse de fato definitiva. Para tanto, o modelo curricular completava o ensino da doutrina cristã, dos ‘bons costumes’ e das primeiras letras, além de disciplinas profissionalizantes com o fim de formar pessoal capacitado para as atividades fundamentais à vida na Colônia. Os alunos que se destacavam eram iniciados no estudo da gramática latina, visando a formação de futuros missionários e administradores de negócios públicos ou privados. Esta proposta logo encontrou resistência junto à ordem jesuítica em Portugal, visto que não era interesse a instrução do índio, e, sim, o seu adestramento através da catequização para servir de mão-de-obra. A educação deveria destinar-se à formação das elites burguesas somente e, por isso, as propostas educacionais e o currículo de Nóbrega não encontram espaço para serem desenvolvidos (ZOTTI, 2004, p. 31).

Espaço, campo, terreno fértil para o desenvolvimento. Embora possuíssemos território para isso, da mente de colonizadores e colonizados não se podia dizer o mesmo. Findado o parasitismo heroico, iniciava-se o parasitismo sedentário. No caso brasileiro, muito próximo dos novos costumes portugueses, conforme Manoel Bomfim, um “[...] regimen sob o qual a decadencia se acentua, e a degeneração se manifesta” (BOMFIM, 1905, p. 91). Superada a

fase colonial, fez a independência da nação, “[...] agora, queriam todos parasitar diretamente do Estado [...]” (BOMFIM, 1905, p. 96). O sergipano assim resume o seu esforço:

[...] o intento é mostrar [...] na sucessão chronologica da vida das nações ibericas, como ellas viveram sempre, desde o primeiro momento, de uma vida parasitaria; como se educaram nessas depredações; como se viciaram e se perverteram; como, de guerreiras por necessidade, passaram a aventureiras por educação, e como, de aventureiras e depredadoras, se fizeram parasitas sedentarias [...] (BOMFIM, 1905, p. 94-95).

Quando reconstituímos a trajetória de vida de Manoel Bomfim buscamos deixar evidente que o sergipano não alimentava qualquer traço de filiação a um credo organizado. Apesar disso, cremos que não deixamos evidenciado o suficiente a ojeriza que Bomfim possuía pela Igreja Católica Apostólica Romana. Em **A América Latina: Males de Origem**, ele próprio deixa transparecer algumas opiniões suas a respeito, dizendo, por exemplo, que “[...] a Inquisição e a Companhia de Jesus incumbiram-se de matar todas as velleidades de progresso; a historia dessas duas instituições é a historia da degeneração ibérica [...]” (BOMFIM, 1905, p. 104). Não nos deteremos neste assunto, pois não é a intenção prima desta dissertação. Assim, voltamos ao raciocínio do sergipano que dá continuidade ao tema da espoliação ibérica.

[...] Durante 200 annos de fecunda elaboração, reforma a Europa culta as sciencias antigas, crêa seis ou sete sciencias novas, a anatomia, a fisiologia, a chimica, a mecanica celeste, o calculo differencial, a critica historica, a geologia: apparecem os Newton, os Descartes, os Bacon, os Leibnitz, os Harvey, os Buffon, os Ducange, os Lavoisier, os Vico: - onde está, entre os nomes destes e dos outros verdadeiros heróes da epopéa do pensamento, um nome hespanhol ou portuguez? [...] (BOMFIM, 1905, p. 106).

De forma excessiva, quase obsessiva, Manoel Bomfim demonstra como o parasitismo peninsular fez-se presente no Brasil. Lembra o sergipano, “[...] vimos qual foi a sua marcha: periodo de educação aggressiva, em que a depredação é um epiphenomeno; periodo de expansão depredadora, da guerra pela rapina e pelo sangue; periodo de fixação sedentaria [...]” (BOMFIM, 1905, p. 103). Dirá mais, dirá que “pelo caminho da ignorancia, da oppressão e da miseria, chega-se naturalmente, chega-se fatalmente, á depravação dos costumes. E os costumes depravaram-se com effeito [...]” (BOMFIM, 1905, p. 106-107). Isto porque, “quando começou a colonisação da America, já as nações peninsulares estavam viciadas no parasitismo, e o regimen estabelecido é, desde o começo, um regimen preposto exclusivamente á exploração parasitaria [...]” (BOMFIM, 1905, p. 110).

Desta altura, é relevante lembrarmos que o sergipano era filho de um mestiço brasileiro com uma descendente de portugueses, inclusive era ele casado com uma também descendente de lusitanos. Apesar de falar muito em degeneração e decadência dos povos ibéricos, Manoel Bomfim também falava em regeneração, não com tamanha dedicação, mas acreditava ele ser possível corrigir os vícios de um passado nefasto, isto porque, segundo sua teoria, “[...] o parasitismo social (ao contrário do parasitismo *orgânico*) não era uma ‘moléstia’ irreversível ou incurável, podendo ser extirpado pelos parasitados [...] ‘por meio da luta contra as diversas formas de exploração’” (AGUIAR, 2000, p. 310, grifo do autor). Se a cura individual era possível, a cura coletiva também poderia ser, só havia um problema: como levar o remédio ao povo?

[...] nos primeiros tempos, mesmo nas colônias, não havia muito quem protestasse contra essa ordem de cousas. A sociedade colonial compreendia, então, duas classes, perfeitamente distintas – os escravos índios e pretos, e as várias sortes de instrumentos que a metrópole atirava para lá, afim de apropriar-se do trabalho desses escravos. Só depois é que, entre uma e outra dessas duas classes, se foi formando uma terceira, que se apresentará então como o novo elemento americano. Os únicos que poderiam reclamar, si soubessem, si tivessem o direito de falar, esses coitados! Não estão em condição de provocar reformas [...] (BOMFIM, 1905, p. 113).

Nesta última citação Bomfim faz referência a uma terceira classe, emergente, ainda que incipiente. De fato, somente com as mudanças políticas ocorridas no primeiro quarto do século XIX, onde se deram algumas das principais rupturas com os nossos laços coloniais é que se impôs o desafio de responder quem éramos nós, brasileiros, perante as demais nações latinas e mundiais. As elites pensantes que se encontravam ligadas a alguns círculos de poder político e cultural do país impuseram-se a tarefa de resolver o dilema procurando determinar o que era a nossa pátria e do que era feita a nossa nação.

Se no século XIX os conceitos – *nação*, *pátria* e seus afins – estavam ainda sendo criados e recriados no discurso político e social europeu (Hobsbawm, 1990), na experiência histórica brasileira a exigência de se construir simbólica e objetivamente a *nação* foi particularmente fundamental em dois importantes momentos da história brasileira daquele século: o período que se seguiu à nossa autonomia política, com a necessidade de definir o nascente Estado brasileiro e, no final do século, numa conjuntura marcada pela transição da ordem monárquica para a republicana, quando se constitui um novo desafio a questão da nação brasileira (GASPARELLO, 2004, p. 17, grifo da autora).

Arlette Medeiros Gasparello, em *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*, expõe que no interior de um tema tão polêmico como nação e nacionalismo, diferentes enfoques, origens e construções históricas já foram debatidos ao longo do tempo. Conforme a autora, ao que parece “o termo

‘nacionalismo’ surgiu no final do século XVIII, na França, ligado à noção de espírito revolucionário, e se desenvolveu no século XIX, com uma conotação *patriótica* – às vezes de sentido pejorativo e às vezes positivo [...]” (GASPARELLO, 2004, p. 26, grifo da autora). Amparada em estudos de Gérard Noiriel, que analisou as reestruturações semânticas pelas quais os termos referidos foram sendo alterados em diferentes contextos sociopolíticos, Arlette Medeiros Gasparello percebeu que “[...] nesse processo, os diversos sentidos dos conceitos articularam-se na tensão entre uma definição ‘subjativa’ – que [privilegiou] os aspectos político-culturais – e uma definição ‘objetiva’ com predominância das questões jurídico-administrativas” (GASPARELLO, 2004, p. 24). Assim sendo, a nacionalidade como um sentimento de pertencimento a um determinado grupo de indivíduos, sendo estes definidos por características culturais específicas, corresponderia a critérios subjetivos, enquanto a nacionalidade como um sentimento de pertença juridicamente codificado responderia por critérios objetivos. Detendo-se primeiramente ao termo nação, Gasparello encontrou uma importante delimitação:

O significado primitivo da palavra ‘nação’ referia-se à *origem e descendência* e só posteriormente apareceu ligado a um *território* como unidade política. Hobsbawm (1990) concluiu que a palavra ‘governo’ não teve seu uso ligado ao conceito de ‘nação’ até 1884. Já o termo ‘pátria’ permaneceu com um sentido estreito até o século XIX, referindo-se apenas ao ‘lugar, o município ou terra onde se nascia’ ou ‘qualquer região, província ou distrito de qualquer domínio senhorial ou estado’ [...] (GASPARELLO, 2004, p. 26-27, grifo da autora).

Gasparello vai dizer também que “a partir deste tronco principal, desenvolveram-se os conceitos próximos, como o de ‘pátria’, cuja raiz latina ‘evoca a paternidade simbólica de um solo natal’ e que adquire, nos dois séculos seguintes, outros significados [...]” (GASPARELLO, 2004, p. 26). A autora vai encontrar em Eric Hobsbawm outra referência ao tema. Segundo o autor de *Era dos Extremos*, a expressão patriotismo teria sido utilizada originalmente na Inglaterra por volta de 1720, numa tentativa de exaltar “uma atitude afetiva e moral de compromisso ativo para com o país” (HOBSBAWM, 1990, p. 133).

Gasparello faz menção também a uma perspectiva diferenciada elaborada por Frederico Chabod. Quando este assumiu outra perspectiva da questão, no caso, o próprio processo de desenvolvimento da noção de nacionalidade, percebeu que “[...] a *liberdade* se [convertia] na característica essencial do próprio passado nacional e critério de interpretação da História: ‘a história da nação é a história da liberdade’” (GASPARELLO, 2004, p. 27, grifo da autora).

Uma tentativa interessante de definição foi realizada por Guibernau (1997), que incluiu cinco dimensões na estrutura das nações: psicológica (consciência de formar um grupo); cultural; territorial; política e histórica. Nesses termos, uma *nação* estaria formada na medida em que seu *povo* fosse consciente de seu *passado* e tivesse um *projeto de futuro e cultura* comuns; além disso, tivesse capacidade de autonomia, com *governo próprio*, *território* delimitado e reconhecido por outras *nações* (GASPARELLO, 2004, p. 28, grifo da autora).

Tânia Regina de Luca, no livro *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*, ao historicizar concomitantemente a nossa historiografia na particular relação com os intelectuais da geração de 1870, percebeu como se dera uma importante transformação na mentalidade destes indivíduos. Ideias atreladas à transformação dos costumes, à ruptura política e à modernidade científica encontraram em eventos emblemáticos como a abolição e a proclamação da República múltiplos sentidos e significados. Faziam parte dessa geração Silvio Romero, José Veríssimo, Araripe Júnior, Tobias Barreto, entre outros tão ou mais significativos, verdadeiros condensadores das transformações sociais daquele momento histórico. Segundo Luca, “Comte, Darwin, Buckle, Haeckel, Littré, Noiré, Taine e Renan tornaram-se referências obrigatórias e acabaram por substituir Cousin, Maine de Biran e Jouffroy [...]” (LUCA, 1999, p. 21). Deste modo, “[...] as novas doutrinas, ancoradas numa cosmovisão laicizada, forneciam chaves para a compreensão do mundo material e social [...]” (LUCA, 1999, p. 21). Foi assim que, “[...] munida desse instrumental, a elite pensante nacional releu o país segundo os novos parâmetros e acabou tomada por um sentimento de urgência que a compelia a engajar-se na ação [...]” (LUCA, 1999, p. 21). Conforme a historiadora, os nossos intelectuais “[...] lançaram-se à luta denunciando o imobilismo do Império, a ausência de democracia e de partidos, a escravidão, o atraso econômico do país, o analfabetismo [...]” (LUCA, 1999, p. 21), nas palavras de Tobias Barreto, evocadas por Hermes Lima “[...] os mil fenômenos patológicos do organismo social brasileiro” (LIMA, 1957, p. 57).

[...] Aceitando sem maiores discussões o estatuto ontológico da nação, os intelectuais brasileiros do início desse século partiram à procura dos fundamentos, características e especificidades da nação brasileira, assinalando uma nova etapa nas redescobertas do Brasil. Percorreram a história, a geografia, a literatura, a gramática e a filologia; estudaram a composição étnica da população, a organização econômica e social, as instituições políticas, o sistema educacional e o de saúde, a produção cultural; enfim todos os aspectos que consideraram relevantes para explicar a *realidade nacional*. Positivismo, determinismo, evolucionismo e darwinismo social: esse o instrumental analítico que orgulhosamente ostentavam e ao qual atribuíam a capacidade de revelar, quando habilmente manejado, a verdadeira face do país (LUCA, 1999, p. 33-34, grifo da autora).

Tânia Regina de Luca é categórica, “a ideia do Brasil como país novo, em construção, sempre foi cara às nossas elites [...]” (LUCA, 1999, p. 90). A apologia à prematuridade da

nação, com tantas potencialidades a desenvolver, vinha ao encontro das teorias científicas em voga naquele momento, pois o status de verdade científica estendido a essas levou os intérpretes do Brasil a produzirem uma quantidade absurda de atribuições acerca das nossas dificuldades internas, inclusive vinculando-as a uma escala de desenvolvimento mundial. Conforme a historiadora, “a crença na imaturidade dava margem a um julgamento condescendente do presente e postergava, com tranquila confiança, a solução de todos os males para um futuro, naturalmente não datado [...]” (LUCA, 1999, p. 90). Mesmo bebendo em referenciais muito próximos, Manoel Bomfim não fez parte da geração de 1870, tampouco da geração de 1922, na verdade foi um daqueles que esteve comprimido entre os feitos de uma e as renovações de outra. O sergipano, tal como outros com semelhantes características desgarradas “[...] foram rotulados, *a posteriori* e a partir de uma perspectiva externa, de pré-modernos, numa assunção explícita de incapacidade de atribuir essência própria ao período” (LUCA, 1999, p. 22, grifo da autora).

4.4 Sobre os efeitos do parasitismo, sobre as novas sociedades

O regimen parasitario sob o qual nasceram e viveram as colonias da America do Sul influiu naturalmente sobre o seu viver posterior, quando já emancipadas. Ha no caracter das novas nacionalidades uma serie de qualidades – vicios – que são o resultado immediato desse mesmo regimen imposto pelas nações ibericas. Essas qualidades traduzem a influencia constante, fatal mesmo, nos casos de parasitismo social, máxime quando o parasitado procede diretamente do parasita, quando é gerado e educado por elle (BOMFIM, 1905, p. 115).

A quarta parte de **A América Latina: Males de Origem** possui duas sessões. Na primeira, intitulada seção a - efeitos gerais, Bomfim disserta por dois capítulos para falar na natureza e da expressão dos efeitos parasíticos na vida econômica, intelectual e moral dos brasileiros e latino-americanos. Na segunda, intitulada seção b - efeitos especiais, o sergipano escreve sobre os efeitos e reações do parasitismo em termos de hereditariedade psicológica e social.

Primeiramente sobre os efeitos gerais. Manoel Bomfim vai dizer que tais efeitos compreendem pelo menos três ordens de manifestações, a saber: “[...] o enfraquecimento do parasitado; as violências que se exercem sobre elle, para que preste uns tantos serviços ao parasita – além do encargo capital de nutril-o; finalmente, a adaptação do parasitado às condições de vida que lhe são impostas [...]” (BOMFIM, 1905, p. 116).

Sobre as violências, segundo o sergipano, “[...] o parasitado soffre, não só pelo excesso de trabalho e deficiencia de alimentação, como pela coacção directa, que o força a deixar espoliar-se [já] o parasita, não tendo outra funcção sinão esta – [...] esgota a sua

victima [...]” (BOMFIM, 1905, p. 117). Fechando este corolário, conforme Bomfim, a “[...] influencia, de caracter geral, do parasitismo das metropoles sobre o organismo das colonias, alcança todas as manifestações da vida collectiva, no seu quadruplo aspecto: economico, politico, social e moral [...]” (BOMFIM, 1905, p. 123).

Em que pese, até aqui o sergipano havia feito delimitações muito precisas aludindo que nossos males de origem viriam de um conjunto de fatores tendo a economia agrícola como princípio, o trabalho escravo como maleficio intermediário e a exploração da metrópole sobre as colônias como o fator final do processo espoliativo. Neste capítulo Manoel Bomfim insere nesta cadeia vilanesca o comércio como uma das causas de parasitismo mais potentes, nas palavras dele “esses intermediarios são os drenos por onde se escôa para lá [a metrópole] toda a riqueza produzida [...]” (BOMFIM, 1905, p. 140-141).

[...] É por isso que as nações da America latina, depois de tres seculos de producção, depois de ter visto sahir de seu sólo riquezas fantasticas – todo o assucar, café, ouro e diamantes do Brasil, todo o ouro e toda a prata da America hespanhola – depois de ter produzido tanta riqueza, se achava pobre no dia da independencia como si dezenas de gerações de milhões de indios e negros não houvessem morrido a trabalhar, sobre um sólo fertilissimo, semeado de minas preciosissimas. Como fructo destes 300 annos de trabalho, restavam: engenhocas, casebres, egrejas, santos, munjóllos e almanjarras, bois minusculos, de mais chifres do que carnes, cavallos anões e ossudos, carneiros sem preço, estradas intransitaveis... [...] (BOMFIM, 1905, p. 140-141).

Pode-se dizer que durante toda a nossa longa história nacional fora produzida uma vasta literatura sobre o Brasil. Referente ao período colonial, não faltaram cronistas, brasileiros ou estrangeiros, possivelmente, a primeira crônica sobre o Brasil tenha sido escrita justamente aqui por um compatriota, Vicente Rodrigues Palha, mais conhecido por frei Vicente do Salvador (1564-?). Este “teve acesso a documentos e compilou a tradição oral registrando depoimentos de pessoas com experiências de vida diferenciadas. Tratou da questão do índio e do colonizador, apontando inúmeros problemas nas práticas administrativas [destes]” (VECHIA, 2004, p. 31). Em 1627, teria escrito a primeira *História do Brasil* de que se tem conhecimento, que somente veio a público em 1886, com anotações de Capistrano de Abreu. O frei Vicente do Salvador² escreveu o livro, segundo José Carlos Reis,

² Após formar-se em Teologia e Cânones em Coimbra, Vicente foi nomeado cônego em Salvador, Bahia, em 1587, na sequência foi designado vigário-geral e posteriormente investido governador do bispado. Como missionário e superior, cumpriu missão na Paraíba entre 1603 e 1606. Nos dois anos seguintes conduziu a construção do convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro. Em 1608 lecionou filosofia em Olinda, Pernambuco, onde, entre 1614 e 1617, exerceu o cargo de custódio. Ainda em Salvador, desempenhou funções como pregador e guardião da Ordem da Bahia, entre 1612 e 1614 (e mais uma vez em 1620). Comentários dispersos de Vechia, Reis e Aguiar apontam que frei Vicente teria viajado pela Europa e voltado ao Brasil entre a segunda e terceira década do mesmo século.

[...] animado por um amigo português, que a publicaria. Mas o livro não foi publicado. Foi escondido! Nele, denunciava a infecção metropolitana responsável pelos males do Brasil. Sua obra revelava seu sentimento de amor ao Brasil e defendia os [nossos] interesses [...] sua obra era um vivo protesto contra as [...] misérias brasileiras. Era perigoso deixá-la ao alcance dos brasileiros. Apesar de tudo, sua obra sobreviveu [...] Ele foi copiado e roubado em capítulos inteiros [...] Se tivesse vindo à luz, teria sido a luz para uma nova nacionalidade. A obra [...] era a aurora da mentalidade brasileira e da história nacional. Capistrano foi o seu brilhante revisor e comentador [...] (REIS, 2010, p. 84-85).

Como foi destacado acima, a obra esteve desaparecida “[...] até 1881, ano em que foi localizada numa coleção de manuscritos doados à Biblioteca Nacional. Quem organizou a sua publicação foi Capistrano de Abreu” (AGUIAR, 2000, p. 487). O livro de frei Vicente cobre um período relativamente breve da história nacional, principia em 1500 e se encerra em 1627. Contudo, suas páginas “[...] são verdadeiramente surpreendentes, pela acuidade, os seus comentários acerca do caráter espoliativo da colonização lusa [...]” (AGUIAR, 2000, p. 160).

A ascendência da *História do Brasil* na obra e no pensamento de Manoel Bomfim é inequívoca – e talvez uma das mais antigas e profundas. O respeito intelectual que Manoel Bomfim nutria por Vicente do Salvador era tão evidente e sincero que na dedicatória do livro *O Brasil na América*, publicado em 1929, o religioso foi chamado de ‘o primeiro definidor da tradição brasileira’ (AGUIAR, 2000, p. 161, grifo do autor).

Ainda conforme Aguiar, tal dedicatória, “[...] apontava indiretamente para a raiz da formação do pensamento social e político de Manoel Bomfim: a construção da identidade nacional [...]” (AGUIAR, 2000, p. 161). Como fica fragante, o livro de frei Vicente é um dos alicerces do pensamento crítico do sergipano. Em **A América Latina: Males de Origem**, Manoel Bomfim analisa o “[...] processo de ‘sucção’ das riquezas do continente americano [...] evidenciando não só uma clara compreensão dos mecanismos [...] de dominação, como uma nítida influencia da *História do Brasil* na formação do seu pensamento sociológico e histórico” (AGUIAR, 2000, p. 160, grifo do autor). Nas palavras do próprio sergipano:

[...] Não era outra a impressão que tinha Frei Vicente Salvador. Nascido já no Brasil, onde passou quasi toda a sua vida, escreveu uma *Historia do Brasil*, terminada a 20 de dezembro de 1627. Atravez da sua penna, nós vemos as cousas como ellas eram em realidade. < Não vae isto (a colonia) em aumento, antes em diminuição. Disto dão alguns culpa aos reis de Portugal, outros aos povoadores: aos reis pelo pouco caso que não feito deste tão grande estado... Nem depois da morte de el-rei D. João Terceiro que o mandou povoar e soube estimar-o, houve outro que delle curasse sinão para colher rendas e direitos...> E deste modo, se não os Povoadores, os quaes por mais arraigados que na terra estejam e mais ricos que sejam, tudo pretendem levar a Portugal, e, si as fazendas e bens que possuem souberem fallar, tambem lhes houveram ensinar a dizer como os papagaios, aos quaes a primeira cousa que ensinam é: *Papagaio real, para Portugal...* Usam a terra, não como senhores, mas como usufructuarios, só para a desfructarem e a deixarem destruída. Donde nasce também que nenhum homem nesta terra é republico, nem zela ou tracta do bem commum, sinão cada um do bem

particular... Pois o que é fontes, pontes, caminhos e outras cousas publicas é uma piedade, porque atendo-se uns aos outros nem um as faz, nem que bebam agua suja e se molhem os pés ao passar dos rios ou se orvalhem pelos caminhos, e tudo isto vem de não tratarem do que ha de ficar, sinão do que hão de levar para o Reino... > Do sertão, o frade *nem trata*, abandonado como o deixam < os portuguezes, que sendo grandes conquistadores de terras, não se aproveitam delas, mas contentam-se de andar arranhando ao longo do mar como carangueijos. > (*Frei V. Salvador. – Historia do Brasil*, pag. 8) (BOMFIM, 1905, p. 141, grifo do autor).

O prolongamento do sistema espoliativo, de injustiça e exploração da nação, resumido no regime parasitário instaurado, impôs a escravidão ao Brasil até bem perto da proclamação da República. Eis porque na hora da afamada independência brasileira se dizia que tudo estava por se fazer. Urgia recompor a vida social, política e intelectual do país, a começar pela educação e instrução. Acerca dos efeitos do parasitismo sobre a educação nas novas sociedades, Bomfim expressa:

[...] apuram a instrução superior, antes de propagar a primaria – fazem doutores, para boiar sobre uma onda de analphabetos. Em vez do ensino popular, que prepare a massa geral da população – elemento essencial numa democracia, em vez da instrução profissional-industrial, donde tem sahido o progresso econômico de todas as nações, hoje ricas e prosperas – em vez disto, reclamam-se universidades – já alemãs, já francezas (BOMFIM, 1905, p. 201).

Já dissemos em passagem anterior que Manoel Bomfim nutria uma profunda admiração pelos Estados Unidos. Não era exatamente pela sua onipotência armamentista, libertária e jurídica, e sim pela aplicação do progresso e da ciência na indústria e na lavoura. A aplicação imediata dos conhecimentos físicos, químicos e botânicos às usinas de produção. Dizia ainda o sergipano: “[...] vejam o esmero com que se instruem as massas populares, e reconhecerão, então, que não foi a emigração quem produziu o maravilhoso progresso da grande Republica, mas a cultura, a instrução generalisada (BOMFIM, 1905, p. 200). Ao se referir ao sucesso da nação estadunidense, Bomfim também explicava que este era resultado de um diferente modelo de colonização, que teria permitido seu desenvolvimento ulterior, destarte, contrariava estudos e estudiosos da época que alegavam bom êxito nortista à raça e ao clima diferentes.

Sabemos que desde o princípio da colonização dos Estados Unidos, a nação ianque procurou alocar a educação sob a responsabilidade dos órgãos de nível municipal, por conseguinte, não instituindo nem leis nacionais para o ensino, nem Ministério próprio para a educação. Assim sendo, o padrão americano deu origem a uma grande diversidade de iniciativas, tal como a constituição de variáveis formas de gestão. O que foi, via de regra, redondamente diferente nos países europeus, que optaram na grande maioria por um caminho

voltado à organização de seus sistemas nacionais de ensino conforme diretrizes providas dos órgãos centrais do Estado, estes denominados comumente de Ministérios da Instrução Pública ou da Educação. Deste modo, o modelo europeu resultou em uma maior centralização das iniciativas e formas de gestão relativamente unificadas, cujo encargo recaía primordialmente ao Estado nacional. Essas diferentes perspectivas estão geralmente muito bem alicerçadas nas Constituições de cada nação. Como se vê abaixo, Bomfim não se furtou em criticar a nossa e encontrar nela mais motivos para a reprodução de nossas mazelas sociais, como a oferta de educação à população mais necessitada.

[...] um dos males essenciaes do paiz era a falta de autonomia de cada região (num tão vasto territorio) para provêr as suas necessidades proprias; como sentissem que esse exagero de centralisação administrativa era apenas, e precisamente, uma sobrevivencia do Estado colonial, perpetuando na monarchia – como sentissem essas cousas, si bem que vagamente, fez-se a propaganda federalista, ou, melhor, a propaganda anti-centralisadora... Veiu a Republica, e, quando a proclamaram, já foi – a República federativa dos ESTADOS UNIDOS do Brasil. Aboliu-se a centralisação, adoptou-se o federalismo, pediu-se uma constituição... Uma constituição, para o Brasil não centralizado?... Está achada: abre-se a constituição dos Estados-Unidos da America do Norte, e a constituição da Suissa, e algumas paginas da constituição argentina; córta daqui, tira dahi, copia d’acólá, cosem-se disposições de uma, de outra, e de outra, alteram-se alguns epithetos, pregam-se os nomes proprios, tempera-se o todo com um molho positivistoide, e temos uma constituição para a Republica do Brasil – federativa e presidencial, constituição na qual só não entrou a historia, as necessidades do Brasil [...] (BOMFIM, 1905, p. 185, grifo do autor).

Manoel Bomfim convida os leitores de **América Latina: Males de Origem** a examinarem o orçamento brasileiro. Dirá o sergipano que o cômputo geral de nossas despesas em 1903 era de 300.000:000\$000³. Destes, apenas 47.000:000\$000 eram gastos originários de serviços de utilidade pública. Todo o restante, “[...] duzentos e cincoenta e tres mil contos – representam capitulos improductivos, despezas de magnificencia ou compromissos estereis do passado [...]” (BOMFIM, 1905, p. 215). Bomfim assim expressa sua opinião sobre a máquina estatal de seus dias:

Dentre os diversos aparelhos e instituições sociaes, não ha nenhum tão resistente ao progresso, e ás reformas em geral, como as machinas governamentais. Os regimens politicos passam, transformam-se; as instituições sociaes desaparecem, e outras surgem substituindo-as; mas os costumes administrativos, as *tradições governamentais*... – o Estado propriamente dito, este *permanece* o mesmo, através de todas as crises, resiste a tudo. E é natural. O Estado é o aparelho social mais cuidadosamente constituido, perfeitamente delimitado, meticulosamente regulado;

³ O sergipano sistematizou em um quadro os custos e destinos dos recursos financeiros, e inseriu o mesmo como apêndice do livro. No referido, podemos verificar quanto se gastava naqueles dias em pagamento a dívida externa (54.000:000\$) e seu descompasso se comparado com a rubrica destinada ao ensino, museus, bibliotecas e observatórios (3.200:000\$). Creemos que a transparência sobre a origem e destino dos recursos públicos não era, como hoje, de conhecimento e acesso geral da população.

nelle, as funções estão exageradamente especializadas [...] (BOMFIM, 1905, p. 206, grifo do autor).

José Maria de Oliveira Silva bem observa que na época “o principal obstáculo estava no conservadorismo político e na mentalidade aristocrática das elites políticas brasileiras que se mostravam contrárias à difusão do ensino com o auxílio do governo federal [...]” (SILVA, 2010, p. 60). Todavia, a crítica de Manoel Bomfim ao orçamento de 1903 refletia em última instância, sua percepção de que a União deveria tomar maior partido pelo esforço na área educacional. Recriminava ele: “[...] a receita é, quasi toda, consumida por estas quatro rubricas – divida publica, machina governamental, força publica, repartições fiscaes [...]” (BOMFIM, 1905, p. 216).

[...] não se pode dizer que a Constituinte de 1891 haja ignorado a educação escolar. Mas a se deduzir do seu conjunto pode-se afirmar que a tônica individualística, associada a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático (CURY, 2005, p. 80).

Tentamos ao longo desta dissertação mostrar como Manoel Bomfim vai fundo quando quer entender e problematizar uma questão. Acontece que a problemática do orçamento está ligada a outra que ele e nós vamos expor em seguida. Antes de fazer isso, porém, precisamos saber, da forma mais definitiva possível, se os valores apresentados eram os únicos dedicados ao ensino. O próprio sergipano torna a matéria mais clara. Ele falava há pouco apenas de rubricas da União, não mencionava as rubricas dos Estados. Segundo Bomfim, os Estados brasileiros que mais investiam recursos em educação eram São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, embora não apresente suas fontes, dirá ele que o primeiro Estado despendia 6.000 contos, o segundo Estado 2.000 contos e o último Estado 3.500 contos, sendo estes distribuídos entre a instrução primária, profissional e normal. Conforme o sergipano, todos os demais Estados, juntos, não alcançavam 13.000 contos. Conclui Bomfim, “[...] no Brasil, para uma população de 18 milhões de habitantes, todas as despesas publicas – Estados e União – com a Instrucção e cousas intellectuaes, andam por 28 mil contos... É a cultura da ignorancia como programma” (BOMFIM, 1905, p. 218). Logo mais adiante desabafa, “[...] era um estado social *melhor* que se pedia, quando se pedia *Republica* [...] e não esta, em si, que, abstracta, nada significa [...]” (BOMFIM, 1905, p. 224-225, grifo do autor).

Como expusemos no início do parágrafo anterior, o problema do orçamento estava ligado a outro, no caso, a demanda, o volume de brasileiros que havia no país para serem educados. Essa questão envolvia também o processo eleitoral em curso naquele período,

restrito a uma pequeníssima parcela da sociedade. Embora já tenhamos falado precedentemente sobre estatísticas e educação, novos elementos precisam ser comentados frente ao parágrafo que expomos abaixo.

[...] compreendendo, e compreendendo muito bem, que, hoje, o individuo analphabeto não é um cidadão completo, e que, numa democracia, todo cidadão deve conhecer os seus direitos e deveres – compreendendo isto, a constituição republicana estabelece que: < só serão eleitores os individuos que souberem ler e escrever >. No entanto, ocorre que, no paiz, apenas 10% dos cidadãos sabem ler e escrever, e vem dahi que, mesmo quando as eleições fossem purissimas, ainda assim, o regimen estaria falseado – porque apenas 10% dos cidadãos iriam ás urnas. Em hypothese nenhuma, seria uma *Republica* democratica, pois que o governo representa a vontade de uma minoria insignificante, e o suffragio universal – uma burla, visto a ignorancia absoluta das massas. Dado isto, qual o dever do Estado-Republica? Mandar ensinar a ler e escrever a esta população de analphabetos. Bem, ha treze annos que existe a *Republica*, e, em todo esse tempo, nenhuma voz reclamou contra este absurdo, ninguem se occupa do assumpto. Quem quizer ter a impressão bem sensivel dessa despreoccupação, leia os relatorios dos Ministros de *Instrucção Publica*: nem uma palavra sobre instrucção popular; mesmo quanto aos outros ramos de ensino, nem uma nota sobre o progresso da instrucção em si; reformas, programmas, etc., tudo vem tratado sob o ponto de vista estrictamente administrativo, sob o ponto de vista dos interesses privativos do Estado (BOMFIM, 1905, p. 226-227, grifo do autor).

As estatísticas educacionais nos ajudam a entender tendências de fenômenos, como, por exemplo, o crescimento e a diminuição do analfabetismo. Ainda no período monárquico foi criada a Diretoria Geral de Estatísticas (Decreto nº 4.676, de 1871), extinta em 1879 e restaurada no Governo Provisório da República (Decreto nº 113 D, de 02/01/1890). Em 1900, “[...] a população total recenseada [...] foi de 17.438.434 indivíduos, dos quais 8.900.526 homens e 8.537.908 mulheres” (GIL, 2005, p. 279).

No recenseamento [de] 1900, a população [foi] separada pela sua capacidade ou não de ler e escrever em dois cortes etários – de 0 a 14 anos e de 15 e mais anos. Também neste período, apesar do alardeado esforço republicano, observa-se que os índices de analfabetismo – pois é assim que se passa a designar o fenômeno – continuam muito altos, situando-se na faixa de 85% de toda a população [...] (FARIA FILHO; NEVES; CALDEIRA, 2005, p. 229-230).

Sob a Diretoria Geral recaía o dever de garantir a coleta dos números do setor educacional; em 1903, ocorreu “[...] a primeira tentativa de se organizar a estatística educacional através desta repartição, porém 12 Estados e inclusive o Distrito Federal não entregaram os questionários enviados, e dos que enviaram não contava o número de docentes e a frequência dos alunos” (FARIA FILHO; NEVES; CALDEIRA, 2005, p. 227). Em termos completos, a Estatística Escolar de 1907 é o primeiro trabalho de referência realizado em território nacional, para exemplificar, foi nesta edição das estatísticas que pela primeira vez as

conclusões de curso deixaram de ser silenciadas e a frequência dos alunos primários contabilizada nas tabelas de números absolutos (FARIA FILHO; NEVES; CALDEIRA, 2005).

4.5 Sobre as novas sociedades

[...] Pobre Darwin! Nunca suppoz que a sua obra genial podesse servir de justificação aos crimes e ás vilanias de negreiros e algozes de indios!... Ao ler-se taes despropositos, duvida-se até da sinceridade desses escriptores; Darwin nunca pretendeu que a lei da selecção natural se applicava á especie humana, como o dizem os theoristas do egoismo e da rapinagem. Elle reconheceu que os seres vivos lutam pela vida; mas esta expressão < luta > não tem, na sua theoria, o sentido estreito a que a reduzem os espiritos acanhados; *luta pela vida* quer dizer, para elle, tendencia a viver, esforço para conservar a vida e propagal-a, e não, simplesmente, conflicto material, aggressão cruenta [...] (BOMFIM, 1905, p. 288, grifo do autor).

A quinta parte de **A América Latina: Males de Origem** possui cinco capítulos que versam acerca de assuntos variados, principiando com os elementos essenciais do caráter, as etnias colonizadoras do Brasil e os efeitos dos cruzamentos destas com nativos. Esta quinta parte traz também algumas revivescências das lutas do passado, a perspectiva da agressão e, por fim, o panorama das nações sul-americanas face à civilização e ao progresso.

Depois de explicar a formulação do conceito de parasitismo, sua aplicação, os efeitos parasíticos das metrópoles ibéricas sobre a América Latina e Brasil, sem descuidar da reconstituição histórica das nacionalidades sul-americanas, Manoel Bomfim complementou seu estudo com um pouco de psicologia social, analisando elementos que concorreram para a formulação do caráter dos povos colonizadores.

Neste tocante, Bomfim exprimiu uma aparente admiração verdadeira sobre os povos da península ibérica frente ao poder de assimilação destas etnias, que, segundo ele, não possuíam parâmetros na Europa. Tal virtude adviria, segundo o sergipano de uma “[...] plasticidade intellectual e duma sociabilidade desenvolvidissima, qualidades preciosas para o progresso [acaso estes] não tivessem derivado para o parasitismo que as degradou [...]” (BOMFIM, 1905, p. 266-267). O degedo destas etnias ibéricas (Bomfim não usa o termo etnia e sim o termo raça) teria ocorrido quando passaram a valer-se do esforço alheio, principalmente, no caso brasileiro, de índios e negros. Estes, forçados a moldarem-se pelos ibéricos, dirá Bomfim, “[...] não eram livres [para] dar expansão ao seu genio e temperamento, nem mesmo no seio dos seus – a prole não lhes pertencia. Viviam a serviço dos brancos, e governavam-se pelo querer e pelos sentimentos destes” (BOMFIM, 1905, p. 270-271). Acerca do conceito de raça, Carlos Alberto Medeiros nos diz que,

[...] o conceito [...] tal como hoje o conhecemos, é um subproduto do processo de expansão europeia iniciado no século XV e conhecido pela alcunha de ‘descobrimientos’ [...] a partir da ‘descoberta’ da América e do estabelecimento, pela Europa, de relações militares e comerciais regulares com a África e a Ásia, quando então os europeus começarão a estabelecer distinções sistemáticas entre eles próprios e povos que lhes eram fisicamente diferentes. Surge, assim, a moderna concepção de raça, prevalecendo até hoje, senão na ciência ao menos no senso comum (MEDEIROS, 2004, p. 33).

Atualmente, a produção historiográfica brasileira é deveras rica no tocante à problemática da escravidão, que recebeu um tratamento significativo através de estudos que buscaram contornar os muitos limites que cercavam a temática. Por isso, não será totalmente estranho se no futuro surgirem contestações sobre a discussão presente aqui, na verdade serão elas muito bem-vindas, ora a atenção que o tema merece. Voltando a Manoel Bomfim, este nos dirá:

[...] Pensem na misera condição em que os colocaram, que, jovens ainda [...] [foram] arrancados ao meio natural, e transportados a granél, nos porões infectos, transportados por entre ferros e açoites, a um outro mundo, á escravidão deshumana e implacavel!... É como si, a nós, nos atirassem á Lua!... Heroicos fôram elles de resistir como resistiram. A historia das revoltas dos negros nas Antilhas, a historia de Palmares e dos *quilombos* ahi estão mostrar que não faltava aos africanos e seus descendentes, nem bravura, nem vigor na resistencia, nem amor á liberdade pessoal. Si, hoje, depois de trezentos annos de captiveiro (do captiveiro que aqui existia!) esses homens não são verdadeiros monstros sociaes e intellectuaes, é porque possuíam virtudes notáveis (BOMFIM, 1905, p. 272, grifo do autor).

Não obstante, é relevante deixarmos registrado que a Constituição republicana de 1891 não fez qualquer menção à existência de etnias diferentes no Brasil. Carlos Alberto Medeiros pondera que “[...] a abolição não [se deu] após uma guerra [...] ela se deu em sintonia, pelo menos, com a proclamação da República, uma vez que uma parte significativa das elites a percebia como um passo fundamental na construção de um Brasil moderno [...]” (MEDEIROS, 2004, p. 102). Entretanto, “a adoção de uma postura oficial não racista pelo governo brasileiro não impediu [...] que a primeira lei republicana sobre imigração, editada em 1904, proibisse a entrada no Brasil de ‘indígenas da África e da Ásia’ [...]” (MEDEIROS, 2004, p. 102), conforme o pesquisador, tratava-se de “[...] eufemismos utilizados para não se falar em ‘negros e amarelos’” (MEDEIROS, 2004, p. 102). A premissa não racista procurava se fazer presente em todos os âmbitos da sociedade brasileira, mas, às vezes, algumas instâncias sociais falhavam em esconder seus preconceitos, como o próprio pesquisador nos revela.

[...] Em sua dissertação de mestrado, intitulada ‘Cor e criminalidade’, o sociólogo Carlos Antônio Costa Ribeiro Filho, examinando cerca de 400 processos julgados no Rio de Janeiro de 1900 a 1930, chega à conclusão de que os negros também são discriminados pelo Judiciário. Para tanto, ele fez uma análise estatística dos dados que colheu, ‘cruzando as características das vítimas com o resultado dos julgamentos’. Ao analisar a incidência dessas características – cor, gênero, classe

social, faixa etária e outras – nos processos, Ribeiro Filho descobriu ‘que negros e pardos [sic] tinham mais probabilidade de serem condenados que um branco respondendo às mesmas acusações’. A pesquisa mostrou também que, uma vez condenados, por idênticos delitos, os negros tendiam a receber penas mais longas que os brancos [...] (MEDEIROS, 2004, p. 88-89).

Sabemos que uma ciência sobre a diversidade de raças já ocorria no Brasil desde meados de 1860, em muito influenciada por Paul Broca. Seus estudos sobre as origens das raças humanas e outros temas próximos são esparsos e a grande maioria foi realizada nas escolas de medicina. O primeiro curso de Antropologia Física foi instituído em 1877 no Museu Nacional, o professor da disciplina era João Batista de Lacerda. Data deste momento uma sistematização mais apurada dos estudos sobre raças, tanto da parte de pesquisadores interessados no tema como nos Museus e cursos de medicina em geral, sobretudo quanto à morfologia e classificação de mestiços e indígenas. Como se percebe, essa ciência deixa transparecer sua premissa discriminatória ao aludir para construção de hierarquias amparadas na inferioridade das raças de cor e prejuízos da mestiçagem (SEYFERTH, 1998).

Esse ‘inferior racial’, no Brasil, é constituído pelos seguintes estigmas: 1) pretensa essência escrava; 2) desonestidade e delinquência; 3) moradia precária; 4) devassidão moral; 5) irreligiosidade; 6) falta de higiene; 7) incivilidade, má educação ou analfabetismo. Esses estigmas são reiteradamente associados à cor negra ou preta, que tais pessoas apresentam, transformando-a em símbolo sintético de estigma [...] (GUIMARÃES, 2002, p. 192-193).

Segundo Regina Cândida Ellero Gualtieri, o Museu Nacional do Rio de Janeiro, por meio de João Batista de Lacerda, envolveu-se na virada do século XIX para o XX com pesquisas sobre a febre amarela; buscava-se naqueles dias identificar o agente causador da moléstia. Poligenista como o criacionista Louis Agassiz (1807-1873), Lacerda acreditava também “[...] que a América poderia ser ‘um dos centros de criação’ (AMN, 1876:75) [...]” (GUALTIERI, 2008, p. 206), além disso, tinha nas crenças religiosas a certeza que estas poderiam preencher as lacunas que a ciência não respondia. Sobre os índios Botocudos, aqueles que Manoel Bomfim conhecera ainda jovem numa expedição pelo baixo rio Doce, Lacerda os situou, “[...] ‘entre as raças mais notáveis pelo seu grau de inferioridade intelectual’ e, na avaliação do cientista, sem possibilidade de [reversão], já que ‘as suas aptidões são, com efeito, muito limitadas e difícil é fazê-los entrar no caminho da civilização’ [...]” (GUALTIERI, 2008, p. 206-207). Firme em suas convicções, o passar dos anos não mudou a visão de Manoel Bomfim sobre os indígenas das terras brasileiras e latinas, como se constata no excerto abaixo:

A coragem do índio, é feita sobretudo de uma quasi absoluta indiferença pela *dôr physica* e pela morte – é a impassibilidade. Isto lhe tira ao heroísmo todo o brilhantismo; são temerarios sem arrojo, são valentes sem galhardia; são, principalmente, obstinados, ferozmente obstinados. A guerra do Paraguay, na qual, uma nação insignificante, de um milhão e pouco de habitantes, resiste, durante cinco annos, ao ataque combinado, encarniçado de tres nações visinhas, vinte vezes mais fortes do que ella, e resiste até que tenham succumbido todos os homens validos, e grande parte dos velhos, adolescentes e mulheres – até morreram na luta 2/3 da população – essa guerra é um dos mais extraordinarios exemplos de resistencia collectiva que se conhecem. O modo pelo qual aquelles descendentes de guaranys affrontavam a morte é especial, delles. Resistencia comparavel a esta, só a dos *jagunços* brasileiros, em Canudos. Esses jagunços – como a generalidade da massa popular dos nossos sertões – são mestiços, nos quaes domina o sangue do caboclo indigena [...] (BOMFIM, 1905, p. 273-274).

Na citação acima, Bomfim demonstra ter refletido sobre a essência do drama do movimento de Canudos, quase ao mesmo tempo em que Euclides da Cunha publicava seu *Os Sertões*. Acerca da mestiçagem, Ronaldo Conde Aguiar nos lembra que “a biografia do pai era ‘um eco perene na consciência’ de Manoel Bomfim [pois tinha] todos os motivos para sentir orgulho do pai, vendo-o como um homem pleno e capaz – e, não, como um representante de ‘uma sub-raça brasileira cruzada’ [...]” (AGUIAR, 2000, p. 335).

O exemplo de vida de Paulino José – um ex-vaqueiro do sertão sergipano que transformou-se num ‘respeitável comerciante de Aracaju’ – marcou fortemente a infância e a adolescência de Manoel Bomfim, influenciando, certamente, as suas reflexões sobre a propalada degenerescência das chamadas raças impuras. Paulino José não era um ariano; era, na acepção da palavra, um *mestiço*, em cujas veias corria uma nítida porção de sangue indígena. À parte a veneração e o respeito que sentia pelo pai, Bomfim não tratou Paulino José como uma exceção, mas percebeu na sua biografia a refutação explícita dos argumentos racistas (AGUIAR, 2000, p. 334, grifo do autor).

Para contornar a visão negativa advinda do racismo, que trazia implícitas classificações como inferiores e atrasados, a solução pensada pelos cientificistas de plantão foi estimular a mistura de raças, tecia-se a tese do branqueamento populacional por intermédio da mestiçagem, estava encontrada a solução. João Batista de Lacerda, aquele mesmo que mencionamos há pouco, em 1911, ao participar do Congresso Universal de raças em Londres, na condição de delegado da comissão do governo brasileiro, expressou mais uma vez sua visão cientificista, vindo a assegurar que “[...] o branqueamento da raça era visualizado como um processo seletivo de miscigenação que, dentro de um certo tempo (três gerações), produziria uma população de fenótipo branco [...]” (SEYFERTH, 1998, 48-49).

[...] Portanto, em termos gerais, o Brasil teria uma *raça*, ou um *tipo* ou, ainda, um *povo* (o conceito empregado não importa) nacional. Em suma, a característica que faltava para definir a nação. Sendo assim, os imigrantes tinham um papel adicional a exercer: contribuir para o branqueamento e, ao mesmo tempo, submergir na

cultura brasileira através de um processo de assimilação (SEYFERTH, 1998, p. 48-49, grifo da autora).

José Maria de Oliveira Silva tensiona que o conteúdo de **A América Latina: Males de Origem** tenha uma tríptica direcionalidade crítica: primeiro às classes dirigentes da nação; segundo às teorias científicas voltadas ao provimento das desigualdades étnicas; e por fim, aos intelectuais de posicionamento pessimista que desacreditavam os esforços brasileiros e latinos em prol do progresso e de uma nova civilidade. Para Manoel Bomfim, a questão racial em nada afetava o progresso da nação.

Resta examinar, ainda, a influencia especial da mestiçagem. Para alguns ethnologistas, o cruzamento entre raças diferentes dá lugar á formação de populações inferiores a qualquer das raças progenitoras. É o que se denomina em biologia: *efeitos regressivos dos cruzamentos*. Amparando-se a certos factos observados em zoologia, pretendem alguns sociologos que as nações sul-americanas padecerão, ainda, de uma inferioridade especial, devida aos cruzamentos em si. No emtanto, a verdade é que não ha observações positivas provando esta supposta influencia perniciosa da mestiçagem. As opiniões neste sentido se baseiam numa analogia que se quer estabelecer entre a mestiçagem no homem e os cruzamentos de especies animaes diferentes, cruzamentos que fazem apparecer alguns caracteres considerados como ancestraes e regressivos [...] (BOMFIM, 1905, p. 303-304, grifo do autor).

Manoel Bomfim recomendava então que se revisasse toda a história da América em busca de provas de que os mestiços houvessem degenerado de carácter (moralidade) face às raças que lhe deram origem. Como quem conhecesse a resposta, o sergipano retrucava “[...] os defeitos e virtudes que possuem vêm da herança que sobre elles pesa, da educação recebida, e da adaptação ás condições de vida que lhes são offerecidas [...]” (BOMFIM, 1905, p. 310). Bomfim reverbera imperioso, “[...] o passado vive nas classes dirigentes, e pesa de um modo esmagador sobre a Nação [...]” (BOMFIM, 1905, p. 330). E sobre nação o sergipano quer dizer não apenas o território nacional, mas os habitantes desse território. Por isso, reage proferindo que se os mestiços são acusados de indolentes, indisciplinados e preguiçosos é porque esses defeitos têm origem na educação destes, ou melhor, na falta de educação destes. Na concordância com Mitsuko Aparecida Makino Antunes e Antonio Carlos Caruso Ronca, não podemos perder de vista que “para Manoel Bomfim, a educação é uma condição necessária ao processo de humanização [...]” (ANTUNES; RONCA, 2011, p. 11).

[...] É pela diffusão da instrucção, creando um meio intellectual mais largo e mais elevado, tornando possivel a propaganda de cada ideal, formando novos campos de actividades, onde se desafoquem os espiritos combatentes e ardorosos – é por esse meio, que se obterá a transformação [...] Em quanto não derem á massa popular essa instrucção, continuando a pesar sobre as sociedades esta influencia nefasta do passado, as lutas materiaes persistirão, concorrendo para fazer estas nacionalidades cada vez mais infelizes [...] (BOMFIM, 1905, p. 335).

Antes de se dedicar com mais afinco ao tema da educação, ainda no terceiro capítulo da quinta parte de **A América Latina: Males de Origem**, Manoel Bomfim encontra espaço para falar sobre perspectiva da agressão: a absorção, por parte do governo de Washington sobre o istmo do Panamá em novembro de 1903. O ato estadunidense é visto por Bomfim com os mesmos óculos que enxergaram nas colonizações europeias a apropriação indébita das riquezas latino-americanas. Conclui o sergipano: “[...] a ameaça é a mesma, pois que é a mesma política – a política dos fortes, ou melhor: a moralidade do salteador que apunhala o ferido na estrada deserta para despojal-o... [...]” (BOMFIM, 1905, p. 341). Exatamente como já havia feito antes, Manoel Bomfim volta a defender a soberania nacional dos países latinos. Na citação abaixo é interessante notar a garra com que ele recomenda que se deva lutar em defesa da nação, ainda que não acastele a mesma energia em casos de confrontos civis dentro da nação (frente a esta perspectiva, o discurso **O Progresso pela Instrução** deixa entrever algumas vezes quanto se deve zelar pela paz e a ordem nacional).

[...] não podemos admitir a intromissão violenta de governos estrangeiros em nossa vida interna; seria uma offensa aos nossos direitos de homens livres [...] Para ser livre, é preciso estar disposto a repellar a violencia pela violencia, e responder á guerra pela guerra [...] Em quanto a força permanecer como razão suprema entre os povos, cada povo deve fazer-se forte, apto a defender os seus territorios e a sua liberdade, e fazer-se vigoroso para não ser absorvido [...] (BOMFIM, 1905, p. 349).

Voltando ao tema da educação. Desde quando ingressara no meio educacional, no final da década de 1890, Manoel Bomfim vinha defendendo a instrução popular como elemento-chave para o progresso humano, consequentemente da própria sociedade. Segundo Roberta Gontijo, “[...] esse papel progressista atribuído ao ensino lhe teria permitido afirmar a viabilidade do Brasil diante das teses deterministas que naturalizavam o atraso e o progresso das nações, orientando-se pelas noções de meio e raça” (GONTIJO, 2003, p. 136). Ciência e história teriam, como Bomfim deixa entrever, uma estreita ligação:

[...] As allegações pseudo-scientificas, com que se queria provar uma pretensa inferioridade ethica, são tão insubsistentes que nem encobrem a natureza dos sentimentos, onde se inspiram os celebres sociologos e scientistas inventores das *raças nobres*. E, quanto á Historia? Haverá, ahi, elementos que autorisem esse juizo sobre a nossa incapacidade para a civilização? Dar-se-á que as leis geraes do progresso impliquem a nossa condemnação? (BOMFIM, 1905, p. 356, grifo do autor).

Para o sergipano, educar a população brasileira significava despertá-la para a história nacional tão pifiamente ensinada nas carteiras escolares. Como disciplina escolar, a história foi tida como a ponte para a construção da memória nacional, justamente pela potencialidade em lançar as bases referenciais para se (re)pensar o passado na relação com presente e futuro

da pátria brasileira. Façamos um rápido resgate sobre o ensino de história em terras tupiniquins para entender o posicionamento de Bomfim.

O ensino de história foi introduzido nos currículos escolares na primeira metade do século XIX; como disciplina escolar propriamente dita só fora estabelecida em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, ainda que norteada por parâmetros franceses de ensino, que definiam a história da civilização enquanto história da Europa Ocidental como principal conteúdo a ser desenvolvido nas aulas. Na segunda metade do século XIX, surgiram os primeiros historiadores, brasileiros e brasilianistas, a maioria, intelectuais vinculados às academias, centros ou institutos sem caráter oficial, ainda que todos preocupados com suas investigações que hoje consistem em obras de imenso valor documental e analítico para centenas de pesquisas e pesquisadores. A história do Brasil, enquanto matéria distinta da história geral, surgiu apenas em 1895. Na época, seu eixo girava em torno de três pilares: o estudo biográfico de célebres brasileiros; a cronologia política e o conhecimento de fatos considerados relevantes para a afirmação da nossa nacionalidade.

4.6 Sobre o resumo e as conclusões de Manoel Bomfim

Em face á civilização, na marcha em que ella vae [...] A America latina está ameaçada; a civilização transborda sobre ella, e esse transbordamento será uma ameaça e um perigo, si ella, por um esforço consciente e methodico, não buscar a unica salvação possível: avançar para o progresso, entrar no movimento, apresentar-se ao mundo, vigorosa, moderna, senhora de si mesma, como quem está resolvida a viver, livre entre os livres. A este progresso se oppõem males antigos; é mister conhecel-os e conhecer as suas causas essenciaes. A natureza e a origem dos males nos indicarão o remedio. Desprezemos dissertações e preceitos formulados á distancia; demos férias aos doutores e mais oraculos – economistas e sociologos que não se cansam de disparatar, doutrinando a nosso respeito; esqueçamo-los, e voltemo-nos para o principal (BOMFIM, 1905, p. 387-388).

A última parte do livro de Manoel Bomfim não possui divisões. Embora seja intitulado *Resumo e Conclusão*, na verdade, não se trata de uma síntese nem de um arremate. As últimas páginas do livro, quase cinquenta, são um júbilo apologético à instrução e à educação, como bem as entendia Bomfim. São nessas derradeiras frases que o sergipano exprime seu mais tenro desejo ao bem comum do povo brasileiro e a uma atividade benfeitora que elevasse a sociedade e o país que tão ardorosamente queria ver progredir. Em alguns momentos suas palavras destoam das demais do livro, como se ele tivesse guardado todo o seu rico arsenal vocabulístico justamente para contrastar com sua face mais pessimista. Trata-se, portanto de um fechamento otimista, afinal, Bomfim tinha uma proposta para mudar o futuro.

Voltemo-nos para estes povos, abandonados por ahi, atrasados, nulos [...] é o bastante para firmar a convicção de que o mal é fundamental, organico, e vem da herança, da educação social e politica, das proprias condições da nossa formação: a opressão parasitaria, que logo dividiu as populações coloniaes contra ellas mesmas, e as conduziu a esta quasi incapacidade para o progresso, afundando-as na ignorancia, perturbando-as, pervertendo-as, á proporção que nasciam e se desenvolviam. Basta observar, sabendo observar, penetrando o nevoeiro das apparencias, dominando o desencontro dos detalhes, para achar o fundo solido das causas reaes [...] (BOMFIM, 1905, p. 388).

Depois de decompormos e ponderarmos capítulo por capítulo do livro **A América Latina: Males de Origem** tornou-se mais fácil para nós entendermos quais eram as perspectivas que Manoel Bomfim possuía sobre uma extensa lista de males sociais do princípio do século XX. A ignorância, por exemplo, o sergipano não a via como mera ausência de conhecimento, mas a entendia como uma artilosa estratégia para o impedimento das transformações sociais. Se o capital era, no limite, a mão invisível por trás da máquina que teria por função sustentar o conservadorismo, a União, por sua vez, seria a guardiã dos recursos públicos convertidos em patrimônio de classe.

No raciocínio de Bomfim, a lógica do processo espoliativo era pensada e esquematizada detalhadamente para sugar a todos, “[...] o colono sobre o captivo, o fisco sobre o colono, o absolutismo e o archaismo religioso sobre todos, afundavam, de mais em mais, estas sociedades na miseria, no aviltamento e no obscurantismo [...] a mãe-patria [seria] um feixe de sanguesugas sobre a colonia [...]” (BOMFIM, 1905, p. 391). De acordo com Aguiar:

Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, Darcy Ribeiro, Celso Furtado, Josué de Castro e Florestan Fernandes ainda não tinham nascido quando Bomfim apontou o caráter autoperpetuante das causas mais profundas das desigualdades da formação social brasileira e a natureza intrinsecamente retrógrada das nossas elites, que aqui erigiram uma sociedade em proveito unicamente próprio (AGUIAR, 2010, p. 232).

Feito o exame acerca dos nossos males de origem, desmistificada a ideologia colonizadora que espoliou o Brasil, havia chegado a hora do receituário médico e, nesse âmbito, o sergipano considerou “ahi está o remedio contra o nosso atrazo, contra a miseria geral; e os que têm o coração bem no seu lugar não se podem negar a essa obra de redempção social [...]” (BOMFIM, 1905, p. 399). Nas palavras de Aluizio Alves Filho, “[...] só através da *educação* seria possível conscientizar o povo, construir a cidadania e desta forma tornar a democracia efetivamente possível [...]” (ALVES FILHO, 1979, p. 39, grifo do autor).

[...] Fazamos a campanha contra a ignorancia; não ha outro meio de salvar esta America. Os paliativos, expedientes, empirismos e sagacidades politicas já deram o que podiam dar. Esse progresso, que uns resumem nas cifras dos orçamentos, e outros no numero de navios, e outros na extensão das minas em exploração, não é só

mal definido, é fugaz e illusório. O progresso ha de ser da propria sociedade, no seu todo; e isto só se obtém pela educação e cultura de cada elemento social. Não se eleva o meio, sem melhorar os individuos [...] (BOMFIM, 1905, p. 400).

Não é gratuita a expressão de Manoel Bomfim quando diz “parecerá anachronico, neste momento da historia occidental, vir fazer a apologia da instrucção. Será anachronico, mas é indispensavel; não ha propaganda mais urgente [...]” (BOMFIM, 1905, p. 399). No capítulo em que reconstruímos o tempo, a vida e a obra de Manoel Bomfim procuramos evidenciar como na virada do século XIX para o XX, os processos de urbanização em concomitante ao crescimento populacional, levaram o sistema escolar do Distrito Federal a um limite que exigia a sua urgente expansão. Fato que incidia em vultoso aumento de investimentos no âmbito da instrução popular. Na visão do Estado, gastos com os quais a União não podia, e por vezes, não queria arcar. Estava instalado o eterno conflito entre aqueles que defendiam a ampliação da rede escolar e seu financiamento e aqueles que defendiam a limitação dos gastos com a instrução pública.

Referente à virada de séculos e à primeira década do novecentos, constatamos que não são poucos os referenciais que apontam ser apenas 10% da população realmente alfabetizada, portanto, os 90% restantes, além de analfabeta, estava excluída do processo eleitoral, via de regra nas democracias instituídas, o motor da mudança social. Em síntese, apontam essas referências de que a União não despachava recursos financeiros suficientes para que os órgãos específicos ligados à educação pública pudessem atacar frontalmente o problema do analfabetismo, que aumentava mais e mais a cada ano. Por que os recursos não chegavam?

A professora e também pesquisadora Flávia Obino Corrêa Werle, em *Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação*, constatou que a educação básica não esteve abrangida na agenda de temas importantes da instância federal durante a Primeira República. Não obstante, a somar com o desinteresse público, advinha a situação em que se encontrava estruturada a nação, conforme Werle “[...] não havia condições organizacionais nem ideias polarizadoras que levassem ao desenvolvimento de um sistema político-administrativo que fosse ativo e abrangente para com a problemática da instrução primária” (WERLE, 2005, p. 42).

Os serviços relativos à instrução pública afetos, no Império, à Secretaria do Interior – que hoje chamaríamos de Ministério do Interior –, passam, em 1890, para a Secretaria ou, nos termos de hoje, Ministério de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, composto de três seções, uma de apoio financeiro, outra de correios e telégrafos e, a terceira, tendo a seu cargo a instrução pública primária, secundária, superior, instrução especial e profissional, institutos, escolas normais, academias, museus e demais estabelecimentos (Decreto n. 377, 1890). O

Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos funcionou apenas durante um ano e meio, sendo extinto com a reorganização dos serviços da administração federal, quando as questões educativas passaram para a competência do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. A ele competia tudo o que fosse concernente ao desenvolvimento das ciências, letras e artes, à instrução e à educação e seus respectivos institutos nos limites da competência do Governo Federal (Lei n. 23, 1891) (WERLE, 2005, p. 40-41).

No escrito mencionado, Flavia Obino Corrêa Werle relacionou também as instituições e estabelecimentos que estavam sob administração direta da instância federal⁴. Não podemos perder de vista que “[...] no que dizia respeito à educação, o novo regime estava preso às diretrizes traçadas por Benjamin Constant [quando] ministro de Instrução Pública do governo provisório [...]” (ALVES FILHO, 1979, p. 52). Estas considerações tornam menos estranhas e mais próximas toda a gama de debates político-institucionais acerca da necessária reorganização do ensino e da redefinição do papel da escola no meio social durante a Primeira República, tendo em vista que os espaços de aprendizagens deixaram de ser percebidos apenas como ambientes educacionais e passaram a ser vistos como locais propícios à incorporação de práticas e comportamentos integrados a inculcação de hábitos e valores patrióticos.

Reclamando a diffusão da instrucção, a pratica da sciencia, como o meio de curar os nossos males essenciaes, e de avançar para o progresso, não queremos attribuir á cultura intellectual nenhuma virtude miraculosa, si não a importancia que ella teve e tem na historia da civilisação. Demos que a instrucção não seja o objectivo unico do progresso; não se poderá negar, porém, que é um dos seus objectivos, um dos *fins*, e ao mesmo tempo, um meio – o meio principal. A primeira condição para conquistar a civilisação, é *conhecel-a*, conhecer a vida, as suas necessidades, os recursos possiveis; e nenhum outro processo existe de trazer os individuos ao nivel do seculo, de os pôr de accordo com o momento (BOMFIM, 1905, p. 403, grifo do autor).

A defesa da educação que Manoel Bomfim fazia ia muito além da mera reivindicação política; suas proposições, como buscamos evidenciar, envolviam um espectro bem mais largo, vinculando à formação de professores as teorias que poderiam embasar a prática pedagógica. Percebemos ser Bomfim um educador preocupado com a cultura intensiva da população, pois, conforme o próprio “[...] um povo não póde progredir sem a instrucção, que encaminha a educação e prepara a liberdade, o dever, a sciencia, o conforto, a arte e a moral. A evolução humana é o progresso do espirito, é a cultura da intelligencia para conhecer, a cultura do sentimento para amar [...]” (BOMFIM, 1905, p. 402). E continua:

⁴ Eram elas: as Faculdades de Direito de Recife e São Paulo, as Faculdades de Medicina do Rio e Bahia, Escola Politécnica, Escola de Minas de Ouro Preto, Escola Normal, Academia de Belas Artes, Instituto Nacional de Música, Instituto Nacional de Cegos, Instituto dos Surdos-Mudos, Observatório Astronômico, Biblioteca Nacional, internato e externato do Instituto Nacional e a instrução pública primária no Distrito Federal.

A liberdade não é nem o arbitrio, nem o capricho; a liberdade é o direito ao individuo de achar elle mesmo o modo de conduzir-se e de entrar em accordo com os seus semelhantes. É por isso que não póde haver liberdade sem instrucção, onde o individuo aprenda a conhecer-se a si proprio e ao meio dentro do qual vive, e conhecer tambem os recursos de que póde dispor [...] (BOMFIM, 1905, p. 415).

A bandeira que Manoel Bomfim agitava era a da educação básica, pública e massiva como solução contra os males da nação. Educar as elites, de fato, por vezes, era uma tônica presente em seu discurso, mas sua prescrição era razoavelmente original porque se voltava em maior escopo à educação do povo, ajudando assim a tornar o pacto democrático mais viável. Conforme José Maria de Oliveira Silva, “em síntese, [Bomfim] defendia a ideia de que somente através da *instrução popular* o povo poderia participar da democracia [...]” (SILVA, 1987, p. 109, grifo do autor). Não por menos o sergipano proferia “[...] instruir, é fazer pensar. Pensar já é actividade. [...] levar os homens a ter ideias novas, é fazel-os activos, de uma actividade superior [...] crear as aspirações, suggerir o bem e o bello, fazer das ideas o principio da acção, eis o papel da instrucção [...]” (BOMFIM, 1905, p. 404-405).

Depois de enumerar as vantagens da instrucção, e de mostrar a necessidade de leval-a a todos os espiritos, si queremos partilhar do progresso – depois desta longa demonstração, será preciso provar que diffundir a instrucção constitue um dever inilludivel, para todos que são responsaveis pela sorte destas sociedades americanas. Dever, sim; dever de honra para os que são capazes de comprehender um dever – tal é o aspecto moral da questão. O dever supremo dos que occupam as posições dominantes em nome de um regimen democratico e livre, é o de supprimir a injustiça, quanto possivel, defender a liberdade, estabelecer a egualdade. Si assim é, que ha de mais urgente que o fazer desaparecer dentre os individuos essa causa de desigualdade, essa causa de inferioridade intellectual e economica, e de incapacidade politica [...] Não se trata de fazer o libello dos politicos [...] trata-se de accentuar as causas do fracasso em que se desfazem todos os programmas e governos, até demonstrar como este fracasso resulta de que, nos politicos, a acção não corresponde á palavra. Os desastres e os males procedem unicamente de que elles pregam a liberdade, e não promovem os meios de tornal-a effectiva [...] (BOMFIM, 1905, p. 409-410).

Manoel Bomfim principia a citação acima referindo a necessidade de engajamento a um dever: a difusão da instrucção. No corpo da citação vai surgindo a quem ele se dirige: aos capazes de compreender um dever e a aqueles que ocupavam as posições dominantes do regime. Antonio Candido e Ronaldo Conde Aguiar são apenas alguns entre tantos que apontaram o principal contrassenso da proposta de Bomfim, no caso, se as classes dirigentes e as camadas mais prósperas da sociedade eram refratárias à difusão da instrucção, como seria possível convencê-las a tomar partido por um programa que pretencia tornar viável uma educação mais conscientizadora justamente para as classes mais desafortunadas e exploradas? Essa questão, também chamada de contradição e desacordo argumentativo, nos parece tão óbvia

que só podemos estar errados. Todavia, em nossa opinião se trata de um apelo à ética. Porém, não a ética de exploração do capital, mas uma outra ética, alinhada a uma outra concepção de relações humanas e sociais, possivelmente fundada em ideias socialistas. Mas como esses ideais eram particularmente novos para o sergipano e ele ainda não possuía manejo, força e aliados suficientes para irromper contra a correnteza do adeptos do capital, sua proposição acabou se afogando em meio ao caminho. Anos depois, ele próprio expressaria sua opinião sobre este aspecto “aprendi, nos últimos vinte anos, como os nossos dirigentes são incapazes de compreender e realizar a democracia, como temem a liberdade [...]” (BOMFIM, 1996, p. 17).

A historia dos povos contemporaneos ahi está para que aprendamos: são as nações mais cultas e instruidas as mais adiantadas e prosperas. Examinem-se, uma por uma, e achar-se-á uma relação directa entre a diffusão do ensino, a generalisação da instrucção, e o progresso social e economico; aprofunde-se mais o exame, e verificar-se-á que esse progresso é precisamente um effeito immediato. Elle se traduz como uma consequencia natural e necessaria da extensão do ensino e do apuro das intelligencias [...]. É verdade que, dos fundos sedimentarios do reaccionarismo, politico ou mystico, alguns sub-apostolos se têm levantado para accentuar o facto, naturalissimo aliás – de que, não obstante a diffusão da instrucção, ainda não desapareceram da face da terra todos os crimes... Dahi, pretendem elles inferir a não efficacia da cultura intellectual para o aperfeiçoamento moral do individuo. Formulado o sophisma, já não hesitam, distendem o raciocinio até onde lhes convém, para concluir que: <a instrucção é, talvez, um instrumento de perversão moral...> *Rien de ce qu’emoblit, instruit et relève l’homme ne saurait lui nuire*, responde-lhes a logica e a verdade < É uma mentira – tal é a expressão vehemente de Ibsen – uma mentira, dizer que a cultura intellectual desmoralisa o povo; não, o que desmoralisa são os esforços que se fazem para embrutecer-o, são as miserias da vida. > E a razão está com o grande norueguez. Dessas miserias e desses esforços maleficos, é que procedem os crimes e vicios que ainda degradam uma parte da humanidade; contra uns e outros só ha um recurso efficaz: fortalecer o espirito, abrir a intelligencia, enriquecer-a, dilatal-a (BOMFIM, 1905, p. 417-418, grifo do autor).

A contestação presente na citação acima visava fazer frente a uma conjectura corrente na época, que apelava a argumentos questionáveis sobre os maus frutos da educação, no caso, que ela pervertia moralmente, além de não ser uma eficaz ferramenta para diminuição da criminalidade. Bomfim começou seu parágrafo afirmando exatamente o oposto e localizou em um certo sub-apostolado a premissa que ora tentou contrapor. Se a educação era um meio de mudança do status quo, logo para os reacionários contrários a esse intento, nada mais inequívoco deveria ser a desmoralização dessa ideia. De acordo com Berenice Corsetti, “a utilização do positivismo no sentido da preservação da ordem vigente e da autoridade dominante, bem como para a defesa do poder estabelecido contra qualquer investida revolucionária, é flagrante na obra de Comte [...]” (CORSETTI, 1998, p. 97), de modo que o francês defendia “[...] como caminho para a reorganização necessária da sociedade, não mudanças nas instituições, mas sim alterações nos costumes e nas opiniões [...]” (CORSETTI, 1998, p. 97).

[...] Comecemos pelo principio: diffusão do ensino primario [...] Forcemos a nota, numa campanha generalizada; chamemos á actividade quantas intelligencias possam acudir ao nosso appello; milhares de leitores virão estimular a producção litteraria e a cultura scientifica, que, uma e outra, se reflectirão por seu turno sobre o publico, alargando-o cada vez mais, educando-o. Imprensa, revistas, circulos de estudos, bibliothecas, universidades populares – verdadeiramente populares, e não arremedos de academias, donde o povo foge, e com razão [...] da cooperação das ideias nascerá a cooperação das vontades – é este um resultado incontestado da instrucção [...] (BOMFIM, 1905, p. 424-425).

Ronaldo Conde Aguiar foi buscar em Antonio Candido alguns elementos para refletir a proposta de Manoel Bomfim e encontrou no autor de *Os parceiros do Rio Bonito* algumas centelhas de condenação. Isso porque “Bomfim deixou-se influenciar pela ilusão ilustrada, ou seja, pela ideia de que a ‘instrução traz automaticamente todos os benefícios que permitem a humanização do homem e o progresso da sociedade’” (AGUIAR, 2010, p. 224). Mas, Antonio Candido teria achado principalmente o fechamento de **A América Latina: Males de Origem**, um “[...] ‘decepcionante estrangulamento de argumentação’, pois, em vista do ‘radicalismo das posições’ do médico sergipano, tudo ‘levava a uma teoria da transformação das estruturas sociais como condição necessária’ à superação do atraso latino-americano [...]” (AGUIAR, 2010, p. 224). O escrito de Antonio Candido data de 1978 e suas opiniões ainda circulam pela Academia, como bem constatamos ao longo da escrita desta dissertação. Nossa leitura da obra de Manoel Bomfim diverge do posicionamento colocado pelo sociólogo. Temos para nós que o sergipano via a educação como processo para a transformação social, mas a transformação social não era somente finalidade, era também processo. Essa ideia se evidencia na convocação pública ao engajamento comum das diferentes classes pelo mesmo ideal. Por meio desta perspectiva, a opinião de Aluizio Alves Filho se torna mais que convincente para explicar porque o sergipano não teve por muito tempo o mesmo prestígio que outros intérpretes da nossa brasilidade. “Manoel Bomfim não é apenas um ensaísta esquecido; mais que isto: *faz parte de um discurso que procuram silenciar*” (ALVES FILHO, 1979, p. 64, grifo do autor). Quando publicara estas linhas, o Brasil estava em plena ditadura militar, portanto, a frase de Aluizio é emblemática de um momento da história em que Bomfim estava sublimado do campo intelectual. De lá para cá, o sergipano foi chamado de ensaísta esquecido, rebelde esquecido, educador esquecido, e se há algo hoje de que não se pode falar de Bomfim, na Academia, é que ele seja um desconhecido, e isso nós podemos perceber muito bem quando construímos nosso Estado do Conhecimento. Voltando a argumentação do sergipano:

[...] não se trata simplesmente da cultura intelectual, considerada nas suas aplicações praticas – a sciencia a serviço da industria; trata-se do papel da intelligencia na constituição das sociedades actuaes, e na formação dos seculos que se approximam, noção que não devemos esquecer, porque a sociedade que pretende durar deve, não só organizar o presente, como preparar o futuro [...] (BOMFIM, 1905, p. 425).

Em 1905, reinventar a escola era tanto um desejo quanto uma necessidade. Ambos estavam presentes nos mesmos discursos, que ora propunham um projeto nacional integrador do povo pobre e desvalido a uma nação forte, moderna e desenvolvida. Sobre a escola foram sendo depositados ideais e interesses identificados com a reafirmação de valores e práticas: utilização racional dos conhecimentos; educação da inteligência; aquisição de bons métodos de pensar; metodização dos esforços; incitamento à tenacidade; aceitação do trabalho; compreensão do bem; entusiasmo pelas ações generosas; domínio crescente sobre os impulsos, entre outros esforços. Diante de tanto por fazer e “movido por intenso sentimento de brasilidade, Bomfim não se limitou apenas a diagnosticar e a denunciar; sua vida e obra são permeadas de ideias, propostas e realizações [...]” (AGUIAR, 2010, p. 232).

Utopia... Utopia... repetirá a sensatez rasteira. Utopia, sim; sejamos utopistas, bem utopistas; com tanto que não esterilisemos o nosso ideal, esperando a sua realização de qualquer força immanente á propria utopia; sejamos utopistas, comtanto que trabalhemos. < Sem os utopistas de outróra os homens viveriam, ainda hoje, nas cavernas, miseraveis e nós. São os utopistas que traçaram as linhas da primeira cidade. Dos sonhos generosos sahem realidades bem-fazejas. A Utopia é o principio de todos os progressos e o esboço de um futuro melhor > (BOMFIM, 1905, p. 429, grifo do autor).

Sem dúvida alguma, é significativo, é expressivo e é simbólico que **A América Latina: Males de Origem** seja concluída com a apologia a um futuro melhor. Bomfim conclama a todos para trabalharem por esse ideal. Utopistas unidos por uma utopia. Engana-se quem pensa que seja essa uma saída ingênua, como bem coloca Aluizio Alves Filho, “[...] todo discurso que coloque o povo como ator e autor da história, é despachado como ingênuo e utópico [...]” (ALVES FILHO, 1979, p. 66). Infelizmente será impossível determinar quantos foram parceiros e descendentes desta solução, talvez todos aqueles e aquelas que um dia trabalharam pela educação do povo brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora vamos inferir algumas considerações frente ao material analisado ao longo da dissertação. Inicialmente vamos nos ocupar do discurso **O Progresso pela Instrução**; a seguir, focalizaremos o livro **A América Latina: Males de Origem**; e por fim, faremos alguns raciocínios relacionando um ao outro.

Bomfim iniciou o discurso aludindo para as expectativas quanto ao trabalho a ser desempenhado pelas normalistas. Para entender quais eram essas esperas foi preciso verificar a inserção feminina no meio educacional, primeiro como alunas e posteriormente como professoras. Em seguida, o sergipano arguiu sobre a importância/desvalorização do professorado em seu tempo e espaço. Imediatamente procuramos demonstrar como a educação era tida por ponto de sustentação do novo regime político e eixo articulador dos princípios de deveriam orientar e organizar a sociedade brasileira, ainda que esbarrasse diametralmente na capacidade de manutenção do sistema educacional. O discurso evoluiu e abarcou instâncias da escola e suas cercanias como meio de inculcação de valores, de modo que nos esforçamos para compreender a República como distintiva dos referenciais dos novos tempos e os reformadores do sistema com uma dupla dinâmica, ao mesmo tempo porta-vozes e agentes, que proferiam e agiam em prol da instrução escolar, entendida como possível acionador da integração social do presente para com o futuro. O discurso, ainda em seu princípio, deu razoável destaque à instrução de indivíduos, que logo percebemos pautar-se pela interação destes com a coletividade e não para a particularidade individual de uma vida jugulada por egoísmos, entendimento que se fez presumível por meio de Leibnitz. A faceta da educação como meio redentor foi imediatamente relacionada por nós com a feminização do magistério, não poucas vezes colacionada à imagem da mulher-mãe-professora.

O segundo arco do discurso, convencionado por nós, trouxe uma nova gama de elementos a serem analisados. O primeiro destes recaiu sobre as míseras condições econômicas e o estado de espírito da época que desmotivava interesses pela educação. Para compreensão do exposto, promovemos um resgate histórico do período, exercício que nos permitiu vislumbrar, ainda que de forma rasa, uma Belle Époque para poucos. A coexistência de ideais de progresso e modernização paralelos às crises de ordem política e econômica da metrópole carioca levou-nos a empreender um novo esforço de historização, que se mostrou deveras importante para a compreensão da visão de criança como futuro cidadão da nação. Logo, a crítica de Bomfim aflui para as reformas políticas do período, encontrando em Dalloz uma referência do não fazer, no caso, instituir e compendiar leis e legislações que não se

podiam sustentar (em amplo espectro). Eis que **O Progresso pela Instrução** apresentou a sua real antítese, o inimigo a ser combatido: a ignorância das massas e o analfabetismo da população. Deste ponto em diante, Manoel Bomfim tornou mais clara sua dileção ao referir que somente a alfabetização, elemento de empoderamento das classes mais desprovidas, poderia levar os indivíduos a uma formação mais crítica. Na porventura da não materialização desse objetivo, a servidão moral e o embrutecimento das mentes iria se perpetuar por mais tempo. E foi nessa argumentação que Bomfim encaixou referenciais modernos e libertadores, encontrando palavras em Ibsen e Renouvier para combater o conservantismo das elites, aludindo para uma conscientização crítica sobre a profissão de normalista, a complexidade abrangida na carreira e a ausência de empenho da União. Instâncias intrincadas que procuramos desbravar verificando como vida e obras dos pensadores referidos se plasmavam à realidade brasileira em paralelo à lógica do discurso do sergipano.

É no terceiro arco que Manoel Bomfim deu indícios de que o soluto das nossas mazelas sociais passaria inexoravelmente pela via educacional. Auxiliados por Saviani, que por sua vez ancorou-se em Enzo Catarsi para comparativamente entender a questão do analfabetismo no Brasil e na Itália, buscamos reconstituir panoramicamente a época de Bomfim e como tal pensamento, de redenção nacional pela educação, era uma constante nos seus dias. No discurso, a preocupação de Manoel Bomfim frente aos maus auspícios do analfabetismo se dava principalmente no devir, ou seja, para com aqueles e aquelas que seriam educados nos anos e décadas que viriam. No discurso e em seu tempo, Bomfim possuía uma concepção de homem a ser formado, em base, por uma formação dialética entre progresso e trabalho, onde os sujeitos dessas relações estariam vinculados a um universo comum. Amparados em aspectos motivacionais, trazidos pelo próprio sergipano, percebemos a instrução para o progresso alinhada com a determinação para o trabalho, outro pensamento fiel a seu tempo, que procurava combater, por vezes de modo equivocado, a apatia que se alojava sobre os indivíduos naquele período da nossa história. A dialética entre trabalho e educação não dizia respeito somente a discentes, envolvia também docentes. E foi nesta relação, entre trabalho e educação, que Manoel Bomfim vinculou as normalistas à missão de educar com as novas gerações. O que nos legou a necessidade de mostrar como o sergipano estava conectado ao seu tempo, justamente por encapar, como outros republicanos, a adesão de normalistas ao meio educacional, diferente da perspectiva dos adeptos do positivismo, que tinham outra proposta de inserção social para as mulheres. Para verificar esses aspectos e outros tangentes à doutrina de Comte, como a penetração de sua proposta no Brasil do século XIX, foi preciso realizarmos um novo exercício de historicização, desta vez apoiados em Tambara e Carvalho.

Optamos por começar o quarto arco referindo a luta como condição inerente ao campo educacional e as mulheres. Esta passagem do discurso de Bomfim aludiu para uma luta cognoscente, subliminar até, como dissemos anteriormente, uma luta do terreno da subjetividade para com a alteridade. Uma luta que teria seu anúncio na brutalidade interior do ser. A superação deste barbarismo estaria precisamente na formação de um indivíduo crítico para o exercício da democracia e da liberdade numa República que estava por se refazer. Outro distintivo do discurso do sergipano é sua defesa pelo reforço do professorado, aqueles e aquelas que subsidiariam a base de sustentação da ideologia republicana. Fomos buscar o sentido de democracia em Manoel Bomfim e concluímos se tratar esta do sentido grego da acepção, pelo menos no período emergente ao discurso. Para o sergipano, não havia dúvidas de que a República era o melhor dos governos. Mas de que adiantaria um bom governo sem bons cidadãos? Foi quando Bomfim evocou a função educativa da República enquanto estado democrático, as responsabilidades da União para com a educação, o futuro da pátria como fruto desta simbiose. Para Manoel Bomfim, falhar neste setor comprometeria o devir. E de fato comprometeu.

O penúltimo arco principiou com algumas possíveis leituras conceituais entre instrução (popular) e educação (popular). Adiada propositalmente desde o início da análise, preferimos usar como prerrogativa de inserção do assunto a citação de Bomfim a Clemenceau e a partir dela fomos nos afastando no sentido de erigir uma contextualização com a finalidade de apurar as possíveis diferenciações e aplicações de um e outro conceito na perspectiva e na realidade brasileira, circunstância que nos foi facilitada pelo trânsito de Gondra e Schneider no tema. Neste momento, constatamos que o discurso estava vinculando uma ideia específica de reforço dos valores e sentimentos pátrios que as normalistas deveriam ter e expressar, primeiro para com seus educandos e segundo para com o seu país. Ao dirimir as funções e atribuições que Estado e professorado deveriam ter e convergir em um projeto comum, Manoel Bomfim tornou visível o que não estava acontecendo na época, no caso a equalização das igualdades sociais. Efetivava-se exatamente o seu contrário. Evocativo desse exemplo foi (e continua sendo) a permanente desvalorização do professorado. Na continuidade, o discurso trouxe à baila a via de entrada das desigualdades sociais no plano da realidade física, no caso, a condicionalidade do analfabetismo. Uma instância que ficou deveras marcada em todo o discurso e que também fora adiada até seu limite foi o entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico em Manoel Bomfim. Com apoio em Ghiraldelli Junior, abordamos ambas as tendências para então apontar que o sergipano teria sido partícipe da primeira e possível pioneiro da segunda, o que, para sua confirmação, exigiria novas investigações. A retórica do educador levou-o a citar Guyau e Zola, estava posta sua fórmula: combater o erro e edificar a

verdade. Valendo-nos da vida e dos feitos dos pensadores mencionados, compreendemos que Bomfim procurava aludir para a necessidade de vencer a inércia e se refazer a nação brasileira, se preciso fosse, começar-se-ia primeiro consigo para depois redimir o meio social e a sociedade, por conseguinte. Ao instilar as normalistas a se refazerem como sujeitas de um novo tempo, Bomfim ao mesmo tempo procurava prepará-las como agentes de uma nova sociedade brasileira. Foi quando entrou em cena no discurso a vinculação entre criança, educação e trabalho (leia-se trabalho intelectual), e no bojo desta discussão, com nova ajuda de Ghiraldelli Junior e apoio em Mallmann, a criança foi recolocada tanto na pauta da alocação como no cerne de todos os esforços a se realizarem, o sujeito da escola formadora de cidadãos. Neste momento, Gomes e Gouveia ajudaram a dimensionar o local da criança e onde ela não deveria estar ou orbitar.

O último e menor arco convencionado por nós foi também o mais abstrato e meditativo de todos os demais. Bomfim encaminhava seu discurso para um fechamento arrebatador, mas antes precisava costurar algumas ideias e pensamentos que trouxera ao longo da homilia, entre estes a necessidade de trabalhar pela paz espiritual, o progresso social e a redenção intelectual. Para alcançarmos a visão de mundo que Bomfim pretendia erigir e verificar se esta não passava de uma miragem, tivemos que voltar ao sentido de cidadania na interpretação do sergipano, já parcialmente verificada por nós em outras passagens do mesmo capítulo. Ao sentido de cidadania, percebemos, somou-se outra perspectiva, a de um meio para atingir um fim. Embasados nos versos do sergipano, fomos constatando que seu sonho possuía um sistema de ideias implícito. Amparados em Severino, conseguimos confirmar a hipótese que vinha se instalando em nós, a de que o discurso bomfimniano detinha múltiplas facetas (pedagógica, filosófica, histórica e política pelo menos), todas essas intrinsecamente vinculadas para, na união das partes, formar uma ideologia bastante autoral. É, portanto, como ideólogo, aquele que formula ideias que orientam um movimento ou uma doutrina, que Manoel Bomfim, em seu discurso, ousou lançar um conjunto de ideias e convicções que visava, em máxima instância, apontar possíveis ações realizáveis por parte das normalistas na sociedade brasileira de seus dias. Não é à toa que a maneira de pensar e forma de se expressar tornaram Manoel Bomfim, mais adiante na história, um radical apaixonado pela nação. Ainda no plano ideológico, no discurso de 1904, Bomfim não se furtou em idear um patriotismo intimamente próximo da educação, estreitamente ligado à proposição de um imaginário artístico. Em relação à importância da estética nas artes e nas representações no período da Primeira República, estava bem demarcada na apologia de Bomfim a expressão artística, que visava antepor-se à ausência de uma estética republicana, que nos legou por muito tempo a

importação de influências estrangeiras. Razão pela qual o sergipano pôs-se a propor a vinculação entre educação, arte e beleza. Embora Bomfim fosse um republicano desiludido com a República, não poderia ele, na função que exercia, desesperançar as normalistas para a profissão que iriam exercer, ele precisava motivá-las, e o meio que encontrou para fazer isso foi convocando-as ao enfrentamento das chagas de seu tempo. O aceite desta missão civilizatória por parte das normalistas implicava na aceitação e ativação de suas próprias potencialidades, ou seja, engajamento propício tanto para o desenvolvimento pessoal das professoras quanto para a potencialização de outrem. Pela nossa lente, o meio que Manoel Bomfim encontrou para fazer isso foi inserindo no discurso uma citação de Saint-Just, improvisando aí uma alusão à Revolução Francesa, à queda da Bastilha e ao lema entoado no processo. Em contrapartida, acenava para a nobreza do engajamento de um ideal e na cooperação definitiva para a emancipação humana. **O Progresso pela Instrução** se mostrou, assim, uma alocução dotada de abastado vigor, sentido próprio e pouquíssima brandura.

O livro de Manoel Bomfim **A América Latina: Males de Origem** aponta para como a difusão da instrução amparada na prática da ciência poderia curar nossos males sociais, permitindo assim que a sociedade como um todo avançasse para o progresso. Talvez seja forçoso falar em projeto, nos parece mais uma proposição, um horizonte a se perseguir, onde a democracia permitiria aos indivíduos viverem livres, em uma relação harmônica com o resto da sociedade. A paz e a liberdade em Bomfim são valores que ainda precisam ser mais bem dimensionados; a nós, aludem para a superação da ignorância impositiva. Para o sergipano não havia dúvidas, a República era o melhor dos governos, com este e por este deveriam ser promovidas campanhas educacionais e, sobretudo, a difusão do ensino primário – somente assim alcançaríamos condições de vida adequadas no país.

Males de Origem também é um estudo sobre as desigualdades, que inevitavelmente nos lembra muito o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de Jean-Jacques Rousseau. No entanto, deixamos claro que o sergipano não cita o genebrino em nenhum momento. Para explicitar melhor nosso ponto de vista, recorremos a Dermeval Saviani, que nos questiona e responde:

[...] O que defendia Rousseau? Que tudo que é bom enquanto sai do autor das coisas. Tudo degenera quando passa às mãos dos homens. Em outros termos, a natureza é justa, é boa, e no âmbito natural a igualdade está preservada. As desigualdades (vejam o *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens*) são geradas pela sociedade. Esse raciocínio não significa outra coisa senão colocar diante da nobreza e do clero a ideia de que as diferenças, os privilégios de que eles usufruíam, não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais. E enquanto diferenças sociais, configuravam injustiça; enquanto injustiça, não poderiam continuar existindo. Logo,

aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderia persistir. Ela teria que ser substituída por uma sociedade igualitária [...] (SAVIANI, 2008c, p. 32).

Mas havia um problema magnânimo a ser enfrentado naqueles dias em que **A América Latina: Males de Origem** circulava entre seus primeiros leitores: o fardo colonial e semicolonial de quatro séculos. Esse era tão significativo que tolhia os esforços mais entusiasmados pelo fim das desigualdades. A mudança de um governo absolutista para um governo oligárquico não alterou imediatamente o quadro geral. Bomfim, encontrando palavras e influência em Ibsen e outros referenciais modernos e libertadores, procurou combater o conservantismo que notou estar incrustado nas elites do país. Se no **Progresso pela Instrução** o sergipano buscou conscientizar as normalistas, em **Males de Origem** o esforço estava orientado à alta sociedade e aos governantes da nação.

Manoel Bomfim também apontou subtramas intimamente ligadas à inadequação atávica e a intolerância étnica. O sergipano compreendeu que a exclusão não era simplesmente um papel a ser desempenhado no mundo. Percebeu a influência dos índios, dos afrodescendentes e dos mestiços brasileiros no ethos nacional. Além disso, sabia ele que, ao longo do tempo, na sociedade brasileira, as leis criadas e mantidas visavam única e restritamente ao benefício das elites e à engenhosidade para dominação do povo. Com a educação não foi nem um pouco diferente. Esta foi a principal antítese, o inimigo capital que Bomfim ambicionou combater. Queria ele extinguir a ignorância das massas e levar a toda população o alfabetismo necessário. A esperança de um futuro melhor era para o sergipano o maior ideal a ser perseguido; era, no compêndio de uma palavra, sua utopia. Foi nesse sentido que escreveu **A América Latina: Males de Origem**. Bomfim sabia que certos livros possuíam o poder de atrair a atenção para situações visíveis, mas que ainda assim não eram vistas. Sabia que certos livros poderiam mudar a mentalidade das pessoas. Ronaldo Conde Aguiar aponta que **Males de Origem**, tal como a trilogia de obras escritas perto do fim da vida por Manoel Bomfim, se “[...] inserem em um gênero de grande presença na cultura brasileira dos últimos cem anos: o ensaio de interpretação – ou de compreensão – do Brasil [...]” (AGUIAR, 2010, p. 228-229). De acordo com Aguiar,

[...] A rigor, o ensaio se tornou, desde fins do século XIX, uma forma privilegiada pelos escritores brasileiros por permitir a combinação de conhecimentos ecléticos e o uso de um estilo próximo do literário, algo que permitia ao autor certa soltura estilística, na qual podia mesclar o uso de conceitos mais rigorosos à utilização de elementos memorialísticos e, mesmo, poéticos. Tal gênero, o ensaio, é hoje peça rara na bibliografia do pensamento social brasileiro, prevalecendo as monografias temáticas, muitas das quais escritas dentro de uma rigidez estilística supostamente científica (AGUIAR, 2010, p. 228-229).

Carlos Altamirano prefere chamar de literatura das ideias àquilo que cotidianamente é chamado de ensaio, os textos que são mais bem identificados como programas e manifestos políticos. O exemplo dessa motivação, expressaria o chileno, seriam os discursos de Simón Bolívar. Textos de intervenção direta ao conflito político e social de seu tempo. Textos indissociáveis da ação política, de modo que eles mesmos são atos políticos. Ou seja, não se bastam ao seu contexto, ao seu campo de ação. Os textos estão em conexão com seu exterior, à mercê das suas condições pragmáticas, das suas contribuições, e, indubitavelmente, da sua compreensão. São documentos de história social, da vida pública e política (2005, p. 9-24).

Em *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*, Carlos Altamirano nos explica que, no século XIX, havia os escritos de combate e os escritos de doutrina, e ambos giravam em torno da política e da vida pública. Com o passar dos anos, estabeleceu-se uma tradição de subordinação da arte de escrever à arte da política. Esta estaria sujeita à ação, não apenas por parte das elites políticas e militares, mas também das elites intelectuais (letrados e pensadores, por exemplo, onde se encaixa Manoel Bomfim). Altamirano entende a história intelectual como um campo de estudo. Para ele, é um território limite, seja pelos materiais que são usados, seja pelo modo como interroga, ou pelo cruzamento entre outras disciplinas que propicia. Seu assunto é o pensamento, e como tal é chamado de discurso, por sua condição incomum, está condicionado a diferentes tipos de linguagens e/ou suportes materiais.

Alguns aspectos estiveram presentes tanto no discurso como no livro, entre eles, o mais flagrante foi a crítica aos regentes da nação, refletida na marcante e vexaminosa histórica ausência de prioridade do Estado com a educação da população. Para salientar essa fala, no capítulo referente ao discurso, recorreremos a um resgate histórico, desde os jesuítas, passando pela fase pombalina, a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro, o Brasil imperial e as reformas republicanas. No capítulo referente ao livro, para não nos repetirmos, embora ainda tenhamos feito alguns resgates, optamos por deixar a própria fonte revelar onde estariam se dando tais falhas da União para com o setor educacional.

Outro ponto presente tanto no discurso quanto no livro, ainda que tenha merecido por nós mais atenção no primeiro, é a série de críticas que Manoel Bomfim fez aos adeptos do positivismo. Em **O Progresso pela Instrução**, a condenação está mais concentrada aos engenheiros de leis orientadas à coação ao trabalho e ao ensino para o trabalho. Recorrendo diretamente ao sergipano, este nos revelou não haver um plano de inserção do trabalhador nos meios que careciam dele; do contrário, ausentavam-se os projetos que pretendessem livrar os trabalhadores da alienação do modo de produção, ficando estes cativos a um novo sistema de exploração e à mercê dos planos positivistas. No discurso, o trabalho educativo amalgamou-se

à missão civilizatória. Em **A América Latina: Males de Origem**, o cultivo das próximas gerações estava apoiado na proposição de educação para as massas como uma prioridade de toda a sociedade, não somente das normalistas, como fica mais tangente no discurso. Especialmente por elas, por conta do fazer educativo, mas, sobretudo pelos dirigentes do país, que deveriam convergir mais esforços para a escolarização da população brasileira.

Embora bancasse a defesa das iniciativas republicanas, as ideias que Bomfim proferia, em ambas as produções, buscavam transcender o que estava posto, buscavam estar aquém das ações e empreendimentos postos em prática no período em questão pelos demais republicanos. Uma das características mais tangíveis, no discurso e no livro, é a intenção de integrar o povo a um projeto de nação, ainda que este não estivesse sistematizado. Bomfim esboçou grande parte da ideologia que o moldou, procurou mostrar como determinações sociais e econômicas estavam obstruindo não apenas o progresso material, mas também desenvolvimento intelectual da sociedade. Pela lógica de Bomfim, o enfrentamento do analfabetismo deveria se dar exclusivamente na escola e na institucionalização da escola pública, que deveria ser na época o principal canal de acesso ao conhecimento das classes menos abastadas. Verificamos, então, que para o sergipano urgia necessária a defesa ferrenha da universalização do ensino conjuntamente ao amparo que o Estado deveria prover para com a democratização da escola primária.

No discurso ou no livro, os parágrafos finais de Manoel Bomfim estão direcionados para a necessária construção de um futuro moral e intelectual melhor para os brasileiros. Porém, este deveria ser conquistado aquém de qualquer expressão de força e sim pela razão e inteligência. Evidenciava, deste modo, que os brasileiros poderiam superar as referidas inferioridades, principalmente se toda a sociedade se engajasse em um mesmo ideal, no caso, aquele que o sergipano vinha esboçando desde suas primeiras frases, ainda no discurso. Se as formas de combate a nossa inferioridade estavam postas, restava finalmente difundir o conhecimento e as virtudes morais às novas gerações.

O sergipano demonstrou em seu todo uma precisa rigidez na colocação de temas pertinentes à nação, à sociedade e à educação de seu tempo, em resumo e em relevo, destacamos: democracia; liberdade; educação; progresso social; processo civilizatório; realçamento da sociedade; preparo para a vida; projeto de futuro; combate à ignorância e ao analfabetismo; cuidados para com a infância; trabalho intelectual; arte, beleza e estética, valor e desvalorização de esforços; igualdades e desigualdades sociais; a responsabilidade do professorado para com os educandos e a nação; e não menos importante, a República como melhor dos governos, apesar das limitações de seus governantes.

A mudança do século XIX para o XX trouxe consigo a mudança de mentalidade sobre um amplo espectro de assuntos, entre estes a alfabetização para redenção intelectual. Empenho de vários republicanos, entre esses o próprio Manoel Bomfim, um proeminente radical pela educação e pela República, indignado assumido com os rumos da política local e nacional, que no amanhecer do vigésimo século ousou perceber que algo estava errado tanto na República recém-proclamada quanto na forma de educar as novas gerações.

A busca pela verificação do posicionamento republicano de Bomfim nos fez olhar para o presente contemporâneo com outros olhos, na leitura de indicativos sociais, na participação eleitoral, a busca coetânea por uma nação desenvolvida, menos corrupta, mais cidadã. Esse exercício de contemporização nos levou a verificar a importância que a democracia, e decorrente dela, a liberdade com responsabilidade, assumia para Bomfim, em si, a prática e a validade de um regime democrático.

Mais que um olhar retrospectivo, Manoel Bomfim empreendeu uma revisão introspectiva do nosso passado, fazendo evidenciar-se que esse não deveria nos definir, mas empoderar para o fazer no presente. O cenário em que o sergipano expressou suas concepções é chave para a compreensão desse posicionamento, pois ele convergiu várias teorias e ideias em voga para construir uma teoria muito própria, que iria defini-lo para a posteridade.

[...] A época era marcada por grande ebulição ideológica em que conviviam ideias liberais, positivistas, socialistas, anarquistas. Houve rápido avanço dos valores burgueses, a exemplo da febre do enriquecimento. Sob o discurso liberal e as mudanças eleitorais republicanas, restringiu-se a participação política e introduziu-se a distinção nítida entre a sociedade política e a civil, ao se incluir na própria Constituição a diferença entre cidadãos ativos e inativos ou simples, em que somente os primeiros eram cidadãos plenos, com direitos civis e políticos (CIAVATTA, 2009, p. 164).

No princípio do século XX, inspirado em leituras tradicionais e modernas, Manoel Bomfim expressou o pragmatismo de sua interpretação acerca dos dilemas sociais e educacionais. O sergipano apresentava-se assim como um visionário, senão, para muitos, um verdadeiro revolucionário. À época, suas facetas como escritor, educador e homem público se misturavam. Para ele, liberdade, conhecimento, fraternidade e justiça eram mais que palavras, eram perspectivas. Contudo, na conjuntura da República Velha não houve articulação dos setores e esferas para que uma revolução pela educação ocorresse. Pensando tudo que foi colocado aqui, concordamos com Saviani quando este nos diz que:

Considerando-se que 'toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica', cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o

proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2004a, p. 3).

O espaço para revelar todas as nossas considerações é muito curto para que possamos esgotar determinadas comprovações, mas a luz da intenção foi possível fazermos algumas constatações. A primeira delas é que nenhum educador pode ser pensado fora da sua essência ética e política. Considerando que a política não é estática, e olhando para a trajetória de vida de Manoel Bomfim, erigimos três fases mais demarcadas: a utópica, a eugênica e a revolucionária. Após analisarmos nossas fontes e buscando responder a pergunta que moveu este estudo - Partindo de seu primeiro discurso e ensaio sobre a interpretação da nação, como Manoel Bomfim compreendia a sociedade brasileira e os males da educação de seu tempo? – percebemos que Manoel Bomfim possuía uma visão otimista para o futuro, mesmo frente às mazelas que assolavam o país e o Rio de Janeiro no princípio do século XX. Neste período, a solução que Bomfim encontrou para sanar tais adversidades veio na forma de oportunização de escolaridade para o povo. Fazendo emergir das fontes o pensamento político-pedagógico de Manoel Bomfim, constatamos que o conjunto de concepções que o inspiraram havia sido, na grande maioria, formuladas no estrangeiro, em tempos históricos antecedentes e concomitantes ao seu. Procuramos demonstrar, ao longo da dissertação, que a rigor, qualquer produção do pensador é uma tentativa de relação dos fatos e conhecimentos de seu tempo. Igualmente, ao longo do trabalho, fomos identificando que as ideias do sergipano nos domínios da educação estavam orientadas para a instrução do povo, radicalmente voltadas para a construção de uma pedagogia nacionalmente crítica. No território da política, Bomfim se posicionou francamente contrário a vários dirigentes de seu tempo, ainda que ocupasse um bom cargo público e tivesse alta respeitabilidade pela função que exercia. O discurso e o livro analisados não possuem sistematizados um projeto de educação, ou mesmo, um projeto de nação. O que há neles, sem dúvida, é a exposição de muitas opiniões, propostas, críticas e sugestões. Contudo, estas não estão organizadas, como se quisesse o sergipano discriminar um contrato social brasileiro, por exemplo.

Esta dissertação de mestrado começou a ser escrita no ano em que o falecimento de Manoel Bomfim completava seu octogésimo aniversário. Embora minimamente lembrado, em paralelo, homenageava-se mundialmente o tricentenário de nascimento de Jean-Jacques

Rousseau e os duzentos e cinquenta anos de publicação de seus dois escritos mais célebres, *Emílio* e *O Contrato Social*. Em comum, Bomfim e Rousseau, em mais ou menos medida, viam nas discrepâncias econômicas a origem dos conflitos e paradoxos sociais. Mas, o primeiro, em diferença ao segundo, não deve ser considerado um pensador contratualista. O discurso e o livro do sergipano analisados por nós são, na sua elasticidade, um mosaico de opiniões sobre educação, história, política, virtudes, vícios e ética. É preciso um forte empenho para descobrir todos os aspectos da obra de Bomfim e não somente os aspectos citados. As obras de psicologia e apoio didático, por exemplo, são muito importantes para uma compreensão mais completa do seu pensamento e que complementam igualmente a parte política e educacional, efetuando assim uma correspondência intertextual mais enriquecedora de seus escritos.

Cabe dizer que em nossa análise ficou flagrante a atitude crítica de Bomfim aos poderes estabelecidos em nosso país. Seu racionalismo moral se inscrevia em uma linha política realista e prática. Embora ação política e ação pedagógica não sejam atos sinônimos, foi possível verificar que para Manoel Bomfim existia uma afinidade profunda entre as duas. Sociedade e educação estavam interligadas para o sergipano. Para este, a educação era o motor para todas as transformações necessárias ao meio social. Destarte, apresentava-se implícita na teoria formacional bomfimniana um projeto que buscava desenvolver tanto um novo homem quanto uma nova sociedade.

Contrariando as teorias científicas de seu tempo, Bomfim não entendia as desigualdades sociais como naturais e sim como um mecanismo das elites para legitimar a soberania destes sob as camadas mais humildes da população. Contudo, Bomfim supunha que o conflito existente entre parasitas e parasitados poderia ser superado por meio da ação político-pedagógica, no caso, que a educação e a política poderiam desenvolver em ambos as virtudes necessárias ao convívio social e a supressão das desigualdades. Como se vê, a educação constituía, para Bomfim, um processo de integração de perspectivas, fator que distingue o sergipano como um pensador da democracia popular.

Destacamos ainda que as desigualdades que Manoel Bomfim pretendia combater não eram somente culturais; eram, sobretudo, econômicas, éticas e políticas. Sobremaneira, Manoel Bomfim percebia a educação como uma política social viável para a reversão de nossas mazelas, em especial, a polarização entre riqueza e pobreza no Brasil. Seu contexto apontava caminhos dialógicos, ainda que seus contemporâneos não percebessem a situação da mesma forma. Havia na proposição bomfimniana, sem sombra de dúvidas, uma contradição pecaminosa do ponto de vista dos interesses de grande parte das elites.

A realidade atual, em semelhança ao tempo de Bomfim, apresenta muito fortemente o aspecto abissal da desigualdade econômica, que, por sua vez, aponta para uma desigualdade de caráter social que determina socialmente aqueles aos quais é conferido poder, reconhecimento e respeito social. Nesse sentido, na sociedade atual, constata-se, entre tantos temas complexos, um contínuo debate acerca das questões de gênero, alimentadas pelo permanente etnocentrismo excludente, ainda que em algumas frentes tenham sido abertas, como se constata no âmbito da política, com a eleição da primeira-chefe de estado brasileiro de sexo feminino. Em um país de marcadas posições machistas, ter uma mulher na presidência da república representa um avanço cultural e histórico. No entanto, a diretriz de governança praticada por Dilma Rousseff apresenta uma nítida continuidade do modelo de gestão aplicada pelo seu antecessor, o antigo colega de base partidária Luis Inácio Lula da Silva. Em termos positivos, o que aproxima as duas gestões são as políticas de transferência de renda e crédito popular; em termos negativos, a ausência de mudanças nas estruturas geradoras de desigualdades.

Se Manoel Bomfim e seus contemporâneos tinham, na mudança do Império para a república, a esperança de transformações sociais de larga envergadura, pouco mais de cem anos depois, a chegada ao poder de um partido político considerado de esquerda suscitou na população brasileira muitas expectativas. Infelizmente, a influência neoliberal herdada do governo de Fernando Henrique Cardoso não foi superada, aspecto nacional que encontrou equivalência nas demais nações latino-americanas, que também optaram por eleger líderes políticos de posicionamento semelhante. Um sem número de especialistas econômicos apontaram nos últimos anos que os principais acertos dos nossos dois últimos governos recaíram sobre o fortalecimento da renda interna, do emprego e do sistema produtivo nacional. Em termos internacionais, o país fortaleceu suas relações com outros países em desenvolvimento (Rússia, Índia e China), estratégia que alçou a nação a uma posição privilegiada dentro deste pequeno grupo, além da própria América Latina. Porém, nem tudo se resume a conquistas. Embora intitulada sexta economia do mundo, o Brasil que adentrou a segunda década do século XXI trouxe consigo do século passado o amargo colapso de sua infraestrutura, que encontrou na caótica mobilidade urbana o ponto de saturação que levou a uma das mais importantes manifestações públicas de protesto já realizadas no país.

Em junho de 2013, um protesto contra o aumento das tarifas de transporte público na maior cidade do país (São Paulo) repercutiu em uma onda de manifestações que seguiram por dias e tomaram o Brasil de norte a sul. O depredo de dezenas de estabelecimentos comerciais e bancários levou manifestantes a incontáveis confrontos com a polícia militar. A truculenta

reação policial fez com que milhares de pessoas aderissem à causa dos manifestantes. O movimento contagiou a nação e não demorou muito para que outros milhares de inconformados tomassem as ruas em repúdio ao descaso com o sistema público de saúde, a falta de investimentos em educação e a impunidade à classe política e governamental do país. De fato, o fim da corrupção endêmica foi o mote central de vários protestos, isolados e concomitantes. A imediata reação dos políticos veio na forma de exaltados discursos condenatórios à depredação do patrimônio público e particular. Quase um ano depois do protesto inicial, vários destes políticos, envolvidos com uma lei contrária ao ocultamento de identidade em manifestações públicas de protesto, amparados em pesquisas de opinião realizadas entre junho e novembro de 2013 pelos institutos Datafolha e Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), correm contra o tempo para encaixar as queixas populares e os desejos de mudanças às estratégias de campanha de suas legendas partidárias. Em paralelo, procurando frear a derrocada jovem pelo desinteresse generalizado na política, o Tribunal Superior Eleitoral vem implementando por meio de campanhas e com auxílio das grandes mídias (televisão, jornal, internet, redes sociais) o incentivo à confecção do título eleitoral, documento de identificação oficial para participação no pleito de 2014.

Os fatos relatados acima encontram episódios análogos em outras partes do globo. Em 2010, a chamada Primavera Árabe, analogia à esperança de florescimento da democracia da região, varreu o Oriente Médio e norte da África. Inspirado nestes protestos surgiu nos Estados Unidos, ainda que frágil em termos ideológicos, o movimento Occupy Wall Street. No velho mundo, Espanha e Grécia, entre outras nações centenárias, viram-se diante de lutas e protestos contra a crise econômica espalhada literalmente por toda a Europa. No Chile, as manifestações estiveram voltadas quase que exclusivamente à mercantilização do ensino superior. Voltando ao Brasil e ao tema da educação, re refletindo sobre as questões em torno do analfabetismo brasileiro, Dermeval Saviani ponderou dados do início do período republicano e os relacionou com subsídios mais contemporâneos, cuja conclusão extraída foi a seguinte:

Em razão do imenso déficit histórico que se veio acumulando, mesmo em termos quantitativos as deficiências ainda são enormes, o que pode ser evidenciado ao se observar que em 1890 [...] a taxa de analfabetismo estava em torno de 85% em relação à população total (12.213.356 para uma população de 14.333.915). Passados cem anos, constata-se uma redução relativa, já que aquela taxa caiu para cerca de 30% (oficialmente se registram 21,6% em relação à população de idade igual ou superior a 7 anos, o que projeta uma taxa de 33,68% para a população total, tomando-se os dados do Censo de 1991). No entanto, se considerarmos a população total (146.825.475, conforme o mesmo Censo de 1991), veremos que 33,68% correspondem a 49.458.776. Portanto, o número absoluto de analfabetos quadruplicou (SAVIANI, 2004b, p. 51).

Tomando por princípio o exame de Saviani frente às informações oficiais, há que se constatar que houve, no recorte temporal de um século, um tremendo fracasso na aplicação das políticas públicas brasileiras de escolarização e alfabetização. Vejamos agora o percentual de analfabetos registrado no último Censo Demográfico, realizado em 2010. Segundo o banco de dados agregados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira em 2010 estava constituída de 190.755.799 pessoas. Deste total, 10,92%, o equivalente a 19.330.185 pessoas, eram analfabetas ou se encontravam em condição de alfabetização¹. Se compararmos os números e percentuais dos Censos populacionais de 2010 e 1991, apresentados por Dermeval Saviani há pouco, teremos uma surpresa interessante: em termos relativos (percentuais da população total), o analfabetismo diminuiu significativamente, mas se atentarmos para os termos absolutos (quantidade numérica total), a quantidade de analfabetos aumentou. Por que isso? Porque de 1991 para 2010 o Brasil teve um acréscimo populacional de 43.930.324 indivíduos, ou seja, a taxa da população cresceu muito mais do que caiu a taxa de analfabetismo; desta forma, em 2010, tínhamos, em termos absolutos, mais analfabetos do que em 1991, porém em termos relativos, tínhamos menos. Assim sendo, se acolhermos os termos relativos apontados no último excerto citado de Manoel Bomfim, podemos considerar que houve no presente uma virada de mesa frente ao dilema do analfabetismo, embora em termos absolutos, haja muito mais gente que no passado para ser alfabetizada.

Agora vejam o cenário que se coloca: nos cento e dez anos que dividem 1904 de 2014, alguns avanços fizeram-se sentir no campo educacional brasileiro, dignos de constar em um inventário, onde estão os esforços para a universalização do acesso ao ensino fundamental e o progressivo aumento (em percentuais relativos) das taxas de conclusão de estudos, tanto dos ensinos fundamental e médio. Contemporaneamente, na cidade do Rio de Janeiro, a oferta de vagas nas escolas com vistas a atender a demanda de acesso ao ensino fundamental foi em grande medida resolvida, razão que deslocou os atuais debates da região para novas problemáticas, a saber:

[...] 1) o acesso aos diferentes níveis de escolaridade; 2) a permanência dos estudantes ao longo do processo de escolarização com vistas à conclusão da educação básica; 3) a qualidade do ensino ofertado principalmente na rede pública e o debate sobre a equidade entre estabelecimentos (BRUEL; BARTHOLO, 2012, p. 304).

Frente à terceira problemática, Ana Lorena Bruel e Tiago Lisboa Bartholo desenvolveram uma pesquisa com o objetivo geral de analisar o período de transição entre o

¹ Pessoas de cinco anos ou mais de idade, por situação de domicílio, por condição de alfabetização e sexo, segundo a idade. Consulta realizada em 12 de dezembro de 2013.

primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental nas escolas públicas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Especificamente, procuraram identificar fatores que poderiam estar condicionando as chances de acesso de estudantes aos estabelecimentos educacionais que obtiveram bons resultados nas avaliações nacionais. A hipótese que os moveu girou em torno da provável seleção não aleatória de alunos pelos estabelecimentos escolares, o que eles chamaram de critérios ocultos de seleção de alunos, fator que estaria gerando um aumento das desigualdades de distribuição de oportunidades educacionais. Conforme os pesquisadores, o acesso a algumas escolas públicas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, com melhor desempenho nas avaliações de larga escala, estaria condicionada pela etapa cumprida pelos alunos entre o 1º e o 5º anos do ensino fundamental, de modo que as relatividades implícitas estariam impactando a continuidade dos estudos dos respectivos alunos, portanto, “[...] as chances de mobilidade ascendente no modelo [seriam] pequenas e [poderiam] diminuir ou aumentar dependendo da trajetória escolar do aluno e das características de sua família” (BRUEL; BARTHOLO, 2012, p. 325).

No Brasil, o cenário de disputa das famílias pelas melhores escolas e das escolas por mais alunos era razoavelmente conhecido no sistema privado de ensino, porém, mais recentemente, estudos indicam processo semelhante de competição na rede pública (Alves; Soares; 2007; Medeiros, 2011). De modo geral, os trabalhos que analisaram as hierarquias intraescolares e entre instituições da rede pública indicam que: 1) a percepção das famílias, dos professores e gestores sobre a qualidade das escolas é distinta, esse mecanismo cria uma hierarquização das escolas da mesma rede; 2) a percepção dos professores e gestores sobre o público que frequenta as escolas é distinta, ou seja, há uma rotulação dos alunos (Rist, 1977), identificando-se aqueles mais ou menos aptos para o trabalho escolar [...] (BRUEL; BARTHOLO, 2012, p. 305).

A contribuição dos pesquisadores se dá na tentativa de tentar compreender e alertar para o fenômeno presente que se manifesta na seleção de alunos em escolas públicas, situação que tributa para a reprodução de quadros impregnados de desigualdade social. Há pouco mais de um século atrás, Manoel Bomfim e tantos outros visavam, em suas ações, combater as desigualdades de seu tempo pela via educacional. Conforme o estudo realizado pelos pesquisadores mencionados é possível perceber que atualmente houve a inversão desta lógica, pois agora são as instituições escolares as responsáveis por gerar as desigualdades sociais. Esta lógica transcende a problemática do analfabetismo ou da inclusão educacional tão cara ao sergipano e seus compatriotas. Transcende, inclusive, o estudo que estamos desenvolvendo, de modo que infelizmente, não poderemos aqui nos alongar nesta discussão, tendo em vista que, na atualidade, para muitos, todos os problemas da nação se originam na escola.

Estamos cientes que para alguns leitores não há uma clareza muito específica acerca do local de onde estamos lendo Manoel Bomfim: se do ponto de vista da questão racial; do ponto de vista das políticas educacionais; ou do ponto de vista das pedagogias de época. Esclarecemos que tal incongruência de nossa parte não é imprecisa e está devidamente sedimentada no próprio anseio do autor de contemplar as muitas facetas de Manoel Bomfim e sua obra. Ademais, encontra ressonâncias nas experiências de vida e trajetória acadêmica do mestrando. cremos ser importante, neste ponto, mencionar que pelo prisma da democracia racial, Bomfim vem sendo admiravelmente bem investigado, por vezes, na relação com o âmbito da política de cotas no ensino superior. Frente ao momento, existe a possibilidade de nossos estudos futuramente adentrarem outras temáticas concomitantes, como a discussão em torno da (des)colonialidade do conhecimento no campo da educação, ou ainda, a relação existente entre o pensamento político-pedagógico bomfimniano e os predicados dos construtores clássicos da pedagogia latino-americana.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ronaldo Conde. Manoel Bomfim: um intérprete dissonante dos males da América Latina. In: CRUZ, José Vieira da; BITTENCOURT JÚNIOR, Antonio (Org.). **Manoel Bomfim e a América Latina: a dialética entre o passado e o presente**. Aracaju, SE: Diário Oficial, 2010. p. 207-236.
- AGUIAR, Ronaldo Conde. **O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000. 561 p.
- ALBUQUERQUE, Medeiros e. Discursos de Medeiros e Albuquerque. In: ALBUQUERQUE, Medeiros e et. al. **Discursos: proferidos na solemnidade da entrega de diplomas às normalistas que terminaram o seu curso no anno escolar de 1903**. Rio de Janeiro: Typographia do Instituto Profissional, 1904, 85 p.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Apresentação – o legado educacional do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. p. 1-8. (Coleção Educação Contemporânea).
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a. p. 59-107. (Coleção Educação Contemporânea).
- ALMEIDA, Jane Soares. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval et. al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 133-215. (Coleção Educação Contemporânea).
- ALTAMIRANO, Carlos. **Para un programa de historia intelectual y otros ensayos**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. 133 p.
- ALVES FILHO, Aluizio. **Pensamento político no Brasil – Manoel Bomfim: um ensaísta esquecido**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979. 66 p.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A contemporaneidade da obra de Manoel Bomfim (1868-1932). In: BOMFIM, Manoel. **Pensar e dizer – Estudo do símbolo no Pensamento e na Linguagem**. 2. ed. Brasília: Conselho Federal de Medicina; São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 371 p. (Coleção clássicos da psicologia brasileira).
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; RONCA, Antonio Carlos Caruso. Manoel Bomfim – um educador esquecido. **Educadores Brasileiros**, São Paulo, p. 08-17, abr. 2011. Número especial.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 320 p.
- ARAUJO, José Carlos Souza. As instituições escolares na Primeira República – ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados:

HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 95-122. (Coleção Memória da Educação).

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1997. 430 p.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo, Melhoramento, 1976. 286 p.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação como espetáculo. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 2: Século XIX, p. 116-131.

BASTOS, Maria Helena Camara. Ferdinand Buisson no Brasil – Pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900). **História da Educação**, Pelotas, n.8, p.79-109, set. 2000.

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. **Através do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000. 424 p. (Retratos do Brasil 17).

BOMFIM, Manoel José do. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1905. 432 p.

BOMFIM, Manoel José do. **Lições de pedagogia: teoria e prática da educação**. 3. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1926. 440 p.

BOMFIM, Manoel José do. **O Brasil nação: realidade da soberania brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996. 630 p.

BOMFIM, Manoel José do. **O progresso pela instrução**. Rio de Janeiro: Typographia do Instituto Profissional, 1904. 38 p.

BOMFIM, Manoel José do. Renovação. In: MOURA, Maria Lacerda. **A mulher é uma degenerada**. São Paulo: Typ Editora, 1924. p. 6.

BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Desigualdade de oportunidade na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 303-328, maio/ago. 2012.

BRUM, Argemiro Jacob. **Democracia e partidos políticos no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 1981. 166p. (Coleção Ciências Sociais)

CAMARA, Sônia; BARROS, Raphael. Por um projeto escolar modelar: a constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 277-298.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990a. 166 p.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre sua prática profissional**.

1989. 428 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- UNICAMP/FE, Campinas, São Paulo, 1990b.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda; NEVES, Margarida de Souza (Org.). **História em cousas miúdas**: capítulos de história social da crônica no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2005. 592 p.

CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1994. 191 p. (Coleção Polêmica).

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo, 2000. 103 p.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq; Faperj, 2009. 456 p.

COLLINSON, Diané. **50 Grandes filósofos**: da Grécia antiga ao século XX. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 287 p.

CORSETTI, Berenice. **Controle e ufanismo**: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930). 1998. 537 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1998.

CRUZ, José Vieira da; BITTENCOURT JÚNIOR, Antonio. Seminário Nacional Manoel Bomfim e América Latina: cem anos da publicação de América Latina: males de origem. In: CRUZ, José Vieira; BITTENCOURT JÚNIOR, Antonio (Org.). **Manoel Bomfim e a América Latina**: a dialética entre o passado e o presente. Aracaju, SE: Diário Oficial. 2010. p. 23-38

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação e a primeira constituinte republicana**. In: FÁVERO, Osmar (Org.). A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-80 (Coleção memória da educação).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez; Autores Associados, 1988. 201 p. (Coleção educação contemporânea).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reformas educacionais no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 343-372.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NEVES, Leonardo Santos; CALDEIRA, Sandra Maria. A estatística e a instrução pública no Brasil: aproximações. In: CANDEIAS, António (Org.). **Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza**. Lisboa: Educa, 2005. p. 219-238.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado, 2001. 325 p.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. 207 p. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

- FLORES, Moacyr. **Dicionário de história do Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 544 p. (Coleção História, 8).
- FRANCISCO FILHO, Geraldo. **História geral da educação**. Campinas, SP: Alínea, 2003. 200 p.
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950)**. São Cristovão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED, 2003. 251 p. (Coleção Educação e História, n. 3).
- FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v.3: século XX, p. 165-181.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48ª ed. rev. Rio de Janeiro: Global, 2003. 375 p.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004, 238 p.
- GENRO, Tarso. **RS, tradição jurídica e relações políticas: um estudo introdutório**. In: BOEIRA, Nelson DACANAL, José Hidelbrando, GONZAGA, Sergius (Org.). **RS: cultura e ideologia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980. 167 p. (Documenta; 3).
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 272 p.
- GIL, Natália. A educação nos censos populacionais brasileiros (1872-1960). In: CANDEIAS, António (Org.). **Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza**. Lisboa: Educa, 2005. p. 273-287.
- GOMES, Ana Maria Rabelo; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a cidade entre a sedução e o perigo. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 47-69.
- GONDRA, José Gonçalves. O Veículo de Circulação da Pedagogia Oficial da República: a Revista Pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188/190, p. 374-395, jan./dez. 1997.
- GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 170 p. (Coleção Educadores).
- GONTIJO, Rebeca. Manoel Bomfim, “pensador da História” na Primeira República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 129-154, jul. 2003.
- GONZÁLES, Rodrigo Stumpf. Criança também é gente: a trajetória brasileira na luta pelo respeito aos direitos humanos da infância e da juventude. In: PIRES, Cecília Pinto et al. (Org.). **Direitos humanos: pobreza e exclusão**. São Leopoldo: ADUNISINOS, 2000. p. 143-156.
- GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. **Evolucionismo no Brasil: ciência e educação nos museus: 1870-1915**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2008. 272 p.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Imperialismo Greco-Romano**. São Paulo: Ática, 1987. 87 p. (Série Princípios).

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: 34, 2002. 231 p.

HOBBSAWM, Eric. **Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1990. 230 p.

INÁCIO FILHO, Geraldo; SILVA, Maria Aparecida. Reformas Educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 217-250. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil; v. 2).

JACINTO FILHO, Adílio. **Teóricos do ensino brasileiro**. 9 dez. 2011. Disponível em: <http://adiliojacintofilho.blogspot.com.br/2011/12/teorias-educacionais-e-porque-o-brasil_09.html>. Acesso em: 28 out. 2013.

KOURDI, Jeremy; MAIER, Simon. **Os 100 maiores discursos da história: insights e lições de líderes que mudaram o mundo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. 235 p.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. O Brasil dos anos 1920 e a utopia do movimento escolanovista: entre o arcaico e o moderno. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 265-270, jan./jun. 2011.

LIMA, Hermes. **Tobias Barreto: a época e o homem**. São Paulo: Nacional, 1957. 354 p.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2010. cap. 1, p. 15-28.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010. 111 p.

LUCA, Tania Regina. **A revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. 319 p. (Coleção Prismas).

MACHADO, Dênis Wagner et al. Fontes do pensamento pedagógico latino-americano (antologia): redescobrimos os educadores de “Nossa América” – Manoel Bomfim. In: **Descoberta, conhecimento e inovação: iniciação científica 2009/ Feira de Iniciação Científica – Livro de Destaques**. Novo Hamburgo: Feevale, 2010. p. 161-178.

MACHADO, Greici Queli; GABRIEL, Rosângela. Contribuições e limitações dos métodos de alfabetização de crianças. **Revista Querubim: revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, p. 178-184, jul./dez. 2008.

MALLMANN, Marcela Cockell. Pelo becos e avenidas da Belle Époque carioca. **SOLETRAS**, São Gonçalo, ano 10, n. 20, p. 105-118, jul./dez. 2010.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais – Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 176 p. (Coleção Políticas de Cor).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. 407 p.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova**: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: UNESP, 2009. 342 p.

MORAES, José Damiro de. Anarquismo no currículo: espalhado por sindicatos e organizações de trabalhadores, movimento contestador abriu suas próprias escolas no Brasil, com pedagogia inovadora. **Revista de História**, Rio de Janeiro, 5 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/anarquismo-no-curriculo>>. Acesso em: 13 out. 2013.

NEEDELL, Jeffrey. **Belle Époque tropical**: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 383 p.

NUNES, Maria Thétis Nunes. Manoel Bomfim: pioneiro de uma ideologia nacional. In: CRUZ, José Vieira; BITTENCOURT JÚNIOR, Antonio (Org.). **Manoel Bomfim e a América Latina**: a dialética entre o passado e o presente. Aracaju, SE: Diário Oficial. 2010. p. 185-200

PATRICK, Julian. **501 grandes escritores**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009. 640 p.

PENNA, Antonio Gomes. OLINTO, Plínio (1886-1956). In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Dicionário biográfico da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: CFP, 2001. p. 256-258.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; BEZERRA NETO, Luiz. As reformas educacionais na Primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2010. cap. 4, p. 75-102.

PINTO, Surama Conde Sá. **Só para iniciados...** o jogo político na antiga capital federal. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2011. 248 p.

REIS, José Carlos. Esperança e frustração: a República brasileira soberana e democrática em Manoel Bomfim. In: CRUZ, José Vieira; BITTENCOURT JÚNIOR, Antonio (Org.). **Manoel Bomfim e a América Latina**: a dialética entre o passado e o presente. Aracaju, SE: Diário Oficial. 2010. p. 67-104

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 219-239, set. 2012.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Projeto nacional e escolarização: a transição para a república e suas primeiras décadas. In: MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (Org.). **História da educação**: ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 176 p. cap. 7, p. 133-143. (Coleção História da Educação).

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1999. 315 p.

SANTOS, Cláudia Andrade dos. Projetos sociais abolicionistas: ruptura ou continuidade? In: REIS FILHO, Daniel Aarão (Org.). **Intelectuais, histórias e política: séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. p. 54-74.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, p. 15, jul. 2009. Disponível em: <www.rbhcs.com>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados. 2008b. 259 p. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c. 112 p. Edição comemorativa. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a. 247 p. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. p. 9-57 (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 147-164.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. 160 p.

SCHNEIDER, Omar. Inglês de Sousa e a reforma da instrução pública em Sergipe: entre a tradição e a renovação. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, ano 13, n. 18, p. 68-83, jan./jun. 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986. 106 p. (Temas básicos de educação e ensino).

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1998. p. 41-58.

SILVA, José Maria de Oliveira. Manoel Bomfim e a obra A América Latina: a dialética entre passado e presente. In: CRUZ, José Vieira; BITTENCOURT JÚNIOR, Antonio (Org.). **Manoel Bomfim e a América Latina: a dialética entre o passado e o presente**. Aracaju, SE: Diário Oficial. 2010. p. 39-66

SILVA, José Maria de Oliveira. Manoel Bomfim e a sociedade do futuro. **Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciências da Educação**, São Paulo, ano 9, n. 27, p. 93-112, set. 1987.

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes e. Sobre a análise do discurso. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, ano 4, n. 1, p. 16-40, 2005.

SOBRINHO NETO, Joachin de Melo Azevedo. **Uma outra face da Belle Époque carioca: o cotidiano nos subúrbios nas crônicas de Lima Barreto**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em História) -- Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2010.

SOUZA, Cynthia Pereira. A criança-aluno transformada em números (1890-1960). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3: século XX, p. 195-208.

STRECK, Danilo Romeu. **Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005. 167 p.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte. 1984. 124 p.

TAMBARA, Elomar. Educação e positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 2: século XIX, p. 166-178.

TORRES, Rosane dos Santos. **Filhos da pátria, homens pelo progresso: o Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902)**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2009.

UEMORI, Celso Noboru. **Explorando em campo minado: a sinuosa trajetória intelectual de Manoel Bomfim em busca da identidade nacional**. 2006. 201 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VECHIA, Aricle. A história do Brasil na escola secundária: sistematização e produção do conhecimento pedagógico. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes de Almeida (Org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas, SP: Alínea, 2004. p. 31-45.

VENTURA, Roberto; SUSSEKIND, Flora. **História e dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim**. São Paulo: Moderna, 1984. 248 p.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 7-19.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. 304 p. (Coleção Aprender & Ensinar).

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004. 240 p.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3: século XX, p. 40-52.