

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Bruna de Oliveira Fonseca

**OS ESCRITOS DE MANOEL BOMFIM (1896-1924):
um projeto de educação em diversas linguagens**

Belo Horizonte

2023

Bruna de Oliveira Fonseca

**OS ESCRITOS DE MANOEL BOMFIM (1896-1924):
um projeto de educação em diversas linguagens**

Versão Final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.

Belo Horizonte
2023

F676e
T Fonseca, Bruna de Oliveira, 1987-
Os escritos de Manoel Bomfim (1896-1924) [manuscrito] : um projeto de educação em diversas linguagens / Bruna de Oliveira Fonseca. -- Belo Horizonte, 2023.
358 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.
Bibliografia: f. 309-325.
Apêndices: f. 326-331.
Anexos: f. 332-358.

1. Bomfim, Manoel, 1868-1932 -- Teses. 2. Educação -- Teses.
3. Educação -- História -- Teses. 4. Intelectuais -- História -- Teses.
5. Retórica -- Teses.
I. Título. II. Oliveira, Marcus Aurélio Taborda de, 1964-.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

Os escritos de Manoel Bomfim (1896-1924):
um projeto de educação em diversas linguagens

BRUNA DE OLIVEIRA FONSÊCA

Tese de Doutorado defendida e aprovada, no dia 27/02/2023, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais constituída pelos seguintes professores:

Suzete de Paula Bornatto
UFPR

Cynthia Greive Veiga
UFMG

Meily Assbu Linhales
UFMG

Heloisa Helena Pimenta Rocha
UNICAMP

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira - Orientador
UFMG

Belo Horizonte, 31 de março de 2023.



Documento assinado eletronicamente por Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação, em 31/03/2023, às 13:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2193753 e o código CRC 311BF9F5.

AGRADECIMENTOS

O percurso do doutoramento foi trilhado por caminhos tortuosos, mas sempre em boa companhia. Aproveitei esse espaço para agradecer a todos que, ao seu modo, contribuíram e tornaram possível a conclusão dessa etapa da minha formação.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu companheiro, meu amor, Artur Villela, que, há muito, já adoçava a minha vida e, nessa nova jornada acadêmica, suportou ao meu lado muitos momentos difíceis, sempre me incentivando. Tornou-se um refúgio, pai dos nossos amados felinos, Stanislaw José e Manoel Coelho, além de uma fonte inesgotável de café fresquinho.

Agradeço ao Prof. Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira por promover meu crescimento enquanto pesquisadora, pela orientação com respeito às minhas escolhas e pelos ensinamentos que levarei para além da vida acadêmica.

Agradeço à Faculdade de Educação e a todos os seus servidores, que sempre se desdobraram para facilitar a experiência da pós-graduação. Gostaria de agradecer em especial à Lorena Maia, por sua paciência com minhas dificuldades com a burocracia, e ao querido Gilson Antônio Mathias, pelos sorrisos, conselhos e acolhimento. Agradeço também à representação discente que, em tempos de pandemia da COVID-19, dedicou tempo para auxiliar os demais discentes a enfrentar esse cenário incerto.

Faz-se necessário um especial agradecimento à Rosimar de Fátima Oliveira, então coordenadora do programa de pós-graduação em Educação, que me ouviu e me aconselhou na ocasião mais angustiante do meu doutoramento, permitindo um respiro para que eu pudesse cuidar de minha saúde extremamente fragilizada.

Agradeço também aos professores do *Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social*, que generosamente compartilharam seus conhecimentos e contribuíram para a minha formação. Aos membros do GEPHE, agradeço por compartilharem os saberes, transformando o grupo em um importante espaço de interlocução e formação. Gostaria de agradecer especialmente às professoras Cynthia Veiga Greive, Thaís Nívea de Lima Fonseca e a Regina Helena Campos de Freitas. Esta gentilmente me aceitou como ouvinte em uma de suas disciplinas. A riqueza formativa das disciplinas ministradas pelas citadas professoras proporcionou-me estofamento para seguir com a pesquisa.

Agradeço aos integrantes do CEMEF, em especial à professora Meily Assbú Linhales, que mostrou à historiadora dos intelectuais a importância do corpo e a necessidade de pensar para além do discurso. Aos amigos do NUPES, meu muito obrigada por tornar as sextas-feiras

mais interessantes, com suas discussões teóricas e horas amenas de sociabilidade e sensibilidade.

Agradeço a todos funcionários da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais por toda atenção dispensada a esta pesquisadora. Ao Renato Ramos, bibliotecário da Academia Brasileira de Letras, agradeço a presteza que me permitiu ter acesso a partes da raríssima obra *Cultura e educação do Povo Brasileiro*. Infelizmente, seu estado de deterioração impediu o conhecimento de todo o conteúdo.

Não posso deixar de agradecer à pequena sociabilidade criada em torno do café e do pão de queijo. Assim, agradeço a todos das turmas de mestrado e doutorado de 2018, em especial à Nelian Karolina pelo apoio em todas as horas, por toda a prosa e pela curadoria de memes, é claro! À Thamar com sua delicadeza e serenidade. À madrinha Bertha Moutinho, que partilhou sua alegria de jovem pesquisadora. Ao Cláudio por proporcionar grandes reflexões e risadas. Ao querido Leonardo Gomes, sempre pronto para dividir sua experiência e o entusiasmo com o nosso Galo! A pandemia modificou o modo de encontrar “la compañera” Sara, que migrou da cantina para a tela do computador. Nessa nova modalidade, incorporamos o fuso GMT-4 e formamos um trio com Dálete Albuquerque. Meninas, muito obrigada pela companhia e por todas as leituras, discussões e incentivos.

Agradeço à banca examinadora da qualificação, formada por Cynthia Veiga Greive, Meily Assbú Linhales, Heloísa Helena Pimenta Rocha e Suzete Bornatto. Obrigada por terem aceitado o convite, pela leitura atenciosa e pelas muitas contribuições para a escritura da tese.

Agradeço à minha mãe, Maria José, por ser exemplo de mulher que não tem medo de se doar e ser pilar de toda uma família. Esteve comigo, às vezes à distância, mas sempre pronta para me acolher, sendo fortaleza e inspiração. E, claro, sendo a melhor tutora para minha amada gata Tempestade Maria. Minha eterna gratidão à Marília Abramo por transbordar ternura em todas as ações e por me mostrar que a vida é melhor na companhia dos gatos. Agradeço também à minha sogrinha amada, Rita Valéria, que, sendo uma segunda mãe, entendeu as ausências e me proporcionou o seguro saúde – infelizmente usado até a exaustão. Aproveito para agradecer aos médicos, e psicóloga, que se sensibilizaram com a minha dor e me auxiliaram na minha recuperação: Anelise Martins, Hélio Ricardo de Carvalho, Cintia Horta Rezende e Souza, Marco Antonio Torres, Bernardo Oliveira de Barcelos Martins, Bruno Balabram, Marcio Grillo Bretas e Antonella Cavedoni.

Ao meu irmão Bruno, agradeço por todo o apoio com as operacionalidades da vida, de consertos do computador a caronas, e por compartilhar as angústias de uma vida atleticana. Ao meu pai, João Batista, cuja simplicidade das histórias de um maquinista me ensinou muito sobre

o mundo do trabalho e a luta dos trabalhadores. Agradeço à minha cunhada, Danielle, por me emprestar o marido, por ouvir as eternas palestras e pelas palavras de estímulo. A vida ficou mais difícil sem o convívio e o peculiar incentivo de meu irmão Hugo, que, de além-mar, participou em eventuais broncas e se tornou uma grande saudade.

Aos meus amigos, agradeço a companhia on-line e os esforços dos escassos encontros que a pandemia permitiu. À Vanessa e ao Rafael, por tornarem os dias belo-horizontinos mais palatáveis. Às amadas, e eternas, “Filipinas”: Amanda Assis, Julia Junqueira e Mariane Ambrósio, por todas as discussões aleatórias que desanuviaram a cabeça. À Cecília Alves, que mais uma vez driblou as distâncias e se fez presente. À querida Ana, que aos 45 do segundo tempo, me mostrou força no sorriso e a necessidade do antialérgico. E um agradecimento mais que especial à Mariana Chaves, que nunca soltou a minha mão e não deixou que caminhasse sozinha.

Por fim, agradeço à FAPEMIG por financiar, parcialmente, essa pesquisa.

Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia da América, de los Incas de acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. (José Martí, Nuestra América, 2011[1891].)

Minha convicção é que temos que inventar soluções nossas, em que se aproveitem até onde seja possível as que outros continentes conseguiram ao longo de uma história longa e acidentada, mas sem tentar copiá-las de modo mecânico, que é o que temos feito até agora. (Gabriel García Marquez, Cheiro de Goiaba, 2014 [1982].)

Resumo

A presente investigação tem por objetivo compreender o projeto de educação proposto pelo intelectual sergipano Manoel Bomfim (1868-1932), difundido por meio dos textos publicados por ele entre 1896 e 1924. O recorte temporal de análise foi determinado a partir do seu ingresso no funcionalismo público, na área da educação. Como marco final, adotou-se o ano de fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), a qual iniciou o estabelecimento de um novo modo de influenciar as políticas públicas para a educação. Com este intuito, partimos do seguinte referencial teórico: a História Intelectual de Carlos Altamirano (2005,2007,2013), Oscar Terán (2007) e Dominick LaCapra (1980); a Retórica enquanto chave de leitura, tal como proposta por José Murilo de Carvalho (2000), Olivier Reboul (2004), Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014); a análise paratextual, proposta por Gérard Genette (2009). Buscando realizar uma pesquisa que investigasse a maior variedade de gêneros textuais possível, produzidos por Bomfim, foram selecionados: (1) um livro do gênero ensaístico; (2) um livro de caráter geral; (3) uma entrevista publicada em jornal; (4) artigos publicados em periódicos; (5) discursos publicados; (6) livros de leitura; (7) livros para formação de professores; e (8) um livro de psicologia. Essa seleção teve a finalidade de buscar reconhecer como o referido intelectual buscava comunicar seu projeto educacional, direcionando-o a diferentes públicos. A partir da análise empreendida, percebeu-se que Bomfim objetivava a difusão da educação, pois a compreendia como o meio pelo qual o Brasil teria para entrar na modernidade capitalista em condições de igualdade com as nações desenvolvidas. Para tanto, divulgava seu projeto para três auditórios, ou públicos, preferenciais: o geral, o científico e o infantil. Para o público geral, Manoel Bomfim utilizou-se de algumas estratégias, como o uso do gênero ensaio – um meio de expressar mais livremente seu pensamento. Por sua vez, os artigos e discursos eram pautados em argumentos lógicos, emocionais e de autoridade, conforme o leitor, ou ouvinte, visado. Para o público científico, seus textos baseavam-se na ciência contemporânea, sendo notadamente demarcados por uma estrutura paratextual que limitava a interpretação do texto principal, tendo em vista a uniformização do conhecimento difundido via Escola Normal. O público infantil era alcançado por textos repletos de lições das disciplinas exigidas na escola primária e por inúmeros ensinamentos de cunho moral. Por fim, concluiu-se que as diversas linguagens em que o intelectual Manoel Bomfim escrevia e difundia seu projeto de educação partia de um reconhecimento de cada auditório, buscando mobilizá-lo e cativá-lo, para que coadunasse na tarefa de propagar uma educação que respeitasse o aluno e servisse como elemento unificador da sociedade e da nação, permitindo a ascensão da república ao rol dos países desenvolvidos.

Palavras-chave: Manoel Bomfim. Educação. Retórica. História intelectual. História da educação.

Abstract

The present study aims to understand the educational project designed by the Brazilian intellectual Manoel Bomfim (1868-1932) and spread through the texts he published between 1896 and 1924. The time frame of the study was determined by the intellectual's entry into public education services and the foundation of the Brazilian Education Association (Associação Brasileira de Educação – ABE), considered the beginning of a new way to influence public policies for education. The theoretical framework was formed by the Intellectual History of Carlos Altamirano (2005,2007,2013), Oscar Terán (2007) and Dominick LaCapra (1980). Besides, it was used as reference the text “A retórica como chave de leitura” by José Murilo de Carvalho (2000), jointly with the rhetorical analysis intended by Olivier Reboul (2004), Chaïm Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca (2014). Finally, the paratextual analysis proposed by Gérard Genette (2009) was also applied to investigate Manoel Bomfim's writings. Considering the great variety of textual genres, the study selected: (1) an essay book genre; (2) a general knowledge book; (3) an interview published in a newspaper; (4) articles published in periodicals; (5) published speeches; (6) reading books; (7) teacher training books; and (8) a psychology book. The purpose of this selection was to recognize how Manoel Bomfim communicated his educational project to different publics. The analysis undertaken allowed to conclude that Bomfim aimed to propagate education, for he recognised it as the means by which Brazil would join modern capitalism as an equal when compared to developed nations. To this end, he spread his project among three audiences or preferential publics: the general, the scientific and the children. To achieve the general public, Manoel Bomfim used some strategies, such as the essay genre, which allowed him to express more freely his thoughts. On the other hand, the articles and speeches were based on logical and emotional arguments, resorting to a rich list of authority evidences that varied according to the targeted reader or listener. For the scientific public, his text was based on contemporary science and notably defined by a paratextual structure that limited its interpretation, systematizing the knowledge spread by Escola Normal. Children were reached by texts about the subjects required in elementary school and numerous moral lessons. Lastly, this study concludes that the several languages in which the intellectual Manoel Bomfim wrote and disseminated his educational project started from a recognition of each audience, which mobilized and captivated him to self-assign the task of spreading the idea of an educational system that would be able to respect the students, unify Brazilian society and allow the nation to ascend to the developed countries list.

Keywords: Manoel Bomfim. Education. Rhetoric. Intellectual history. History of education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Manoel Bomfim por volta de 1905.....	76
Figura 2 – Conferência literária de Manoel Bomfim.....	77
Figura 3 – Propaganda do livro <i>A América Latina</i>	78
Figura 4 – Exposição de trabalhos escolares no <i>Pedagogium</i>	81
Figura 5 – Passeio do casal Bomfim pelas ruas do Rio de Janeiro.....	85
Figura 6 – Propaganda da Biblioteca Internacional no <i>O Paiz</i>	87
Figura 7 – Charge sobre o incidente na Escola Normal.....	89
Figura 8 – Capa e primeira página da Revista <i>O Ensino</i>	92
Figura 9 – Manoel Bomfim, cerca de 1925.....	97
Figura 10 – Intelectuais visitam Manoel Bomfim no hospital.....	99
Figura 11 – Notícia do falecimento de Manoel Bomfim – <i>Fon-Fon!</i>	101
Figura 12 – Capa da Primeira edição de <i>Lições de Pedagogia</i>	163
Figura 13 – Folha de rosto da terceira edição de <i>Lições de Pedagogia</i>	164
Figura 14 – Folha de rosto da segunda edição de <i>Noções de Psychologia</i>	174
Figura 15 – Conjunto do sistema nervoso.....	184
Figura 16 – Córtex cerebral.....	185
Figura 17 – Elementos nervosos.....	185
Figura 18 – Neurônios.....	186
Figura 19 – Cérebro.....	186
Figura 20 – Receptor de impressões táteis	187
Figura 21 – Receptor impressões gustativas.....	187
Figura 22 – Aparelho auditivo.....	188
Figura 23 – Olhos – órgão receptor de impressões visuais.....	188
Figura 24 – Mecanismos de acomodação da impressão visual.....	189
Figura 25 – Início de capítulo e síntese do conteúdo (guia temático).....	190
Figura 26 – Esquema sobre os sentidos.....	191
Figura 27 – Notas de fim de página.....	192
Figura 28 – Início de capítulo e síntese do conteúdo (guia temático).....	197
Figura 29 – Capas das primeiras edições de <i>Através do Brasil e Primeiras Saudades</i>	224
Figura 30 – Paisagem urbana de Recife I.....	250
Figura 31 – Paisagem urbana de Recife II.....	250
Figura 32 – Estação central de Recife	251
Figura 33 – Paisagem do interior do estado de Pernambuco.....	251
Figura 34 – Armas e adornos dos índios.....	253
Figura 35 – Taba índia	254
Figura 36 – “Índios civilizados”.....	254
Figura 37 – Cachoeira Paulo Afonso.....	255
Figura 38 – Um vaqueiro	257
Figura 39 – Fazenda de criação de gado (Nordeste)	258
Figura 40 – As lavadeiras	260
Figura 41 – Seringueiro.....	264
Figura 42 – Extração da borracha.....	264
Figura 43 – Panorama do Rio de Janeiro	265
Figura 44 – Avenida Beira-mar	266
Figura 45 – Avenida Central.....	266

Figura 46 – Avenida do Manguê.....	266
Figura 47 – Novo Cais.....	267
Figura 48 – Quadro de M.Monteiro – Fundação da Cidade do Rio de Janeiro.....	268
Figura 49 – Belo Horizonte.....	269
Figura 50 – Mineração de Diamantes.....	270
Figura 51 – Cuiabá.....	271
Figura 52 – Goiás – Criação de Gado.....	271
Figura 53 – Colheita do Café.....	272
Figura 54 – Estação da Luz.....	273
Figura 55 – Criação de gado (Sul).....	274
Figura 56 – O Gaúcho rio-grandense	275
Figura 57 – Raul e suas notas de recordação	277
Figura 58 – Capa da 3ª edição de <i>Primeiras Saudades</i>	278
Figura 59 – Exemplo de propostas de lições.....	279
Figura 60 – Últimas capas (primeira edição à esquerda e terceira edição à direita).....	280
Figura 61 – Conversa dos pais sobre a instrução de Raul.....	283
Figura 62 – Camillo , o pequeno pescador.....	286
Figura 63 – Raul e a educação francesa.....	288
Figura 64 – Lições de coisas sobre animais aquáticos.....	290
Figura 65 – Lições de coisas sobre a terra.....	290
Figura 66 – Brincadeira na praça – primeiro diálogo em francês.....	291
Figura 67 – A culpa é dos grandes I.....	293
Figura 68 – A culpa é dos grandes II.....	293
Figura 69 – A culpa é dos grandes III.....	294
Figura 70 – A primeira carta.....	295
Figura 71 – A primeira carta – outras ilustrações.....	295
Figura 72 – Tom Sawyer - The American publishing company (1884).....	296
Figura 73 – Tom Sawyer - <i>Primeiras Saudades</i>	296
Figura 74 – Tom Sawyer – Bibliothèque Nouvelle de la Jeunesse.....	297
Figura 75 – Tom Sawyer - Comparação da edição Francesa com <i>Primeiras Saudades</i> I.....	298
Figura 76 – Tom Sawyer - Comparação da edição Francesa com <i>Primeiras Saudades</i> II.....	298
Figura 77 – Anhanguera.....	300
Figura 78 – Henrique Dias.....	301
Figura 79 – Ararigboia.....	302

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de Fontes.....	26
--	-----------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABE	–	Associação Brasileira de Educação
ABL	–	Academia Brasileira de Letras
BN	–	Biblioteca Nacional
BBM	–	Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin
BVS-PSI	–	Biblioteca Virtual de Saúde – Psicologia Brasil
CBHE	–	Congresso Brasileiro de História da Educação
CEALE	–	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (
CEMEF	–	Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer
COPEHE	–	Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação
CPDOC	–	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
EPHIS	–	Encontro de Pesquisa de História
FaE	–	Faculdade de Educação
FAPEMIG	–	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
GEPHE	–	Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação
GEPHE-UEM	–	Grupo de Estudos e Pesquisa Higiene Mental e Eugenia
IHGB	–	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LIVRES	–	Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros
LBHM	–	Liga Brasileira de Higiene Mental
MEC	–	Ministério da Educação
NUPES	–	Núcleo de Estudos sobre a Educação dos Sentidos e Sensibilidades
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Os caminhos da pesquisa	16
1.2 Objetivos	28
1.3 Referencial teórico-metodológico	29
1.4 Organização dos capítulos	39
2. O INTELLECTUAL MANOEL BOMFIM	41
2.1 Educação, radicalismo, linguagem e esquecimento: elementos para uma revisão bibliográfica	41
2.2 A trajetória de vida de Manoel Bomfim	62
3. A EDUCAÇÃO NO DISCURSO PARA O “GRANDE PÚBLICO”	102
3.1 Afinal, é preciso educar?	104
3.2 Formar e ser formado: o papel do Estado na difusão da educação	116
3.3 “Faz da felicidade presente a garantia de um porvir igualmente feliz”: o direito de a criança de ser educada	131
3.4 Manter a vida, garantir o progresso: o trabalho por Manoel Bomfim	146
4. A FORMAÇÃO DOCENTE: OS MANUAIS PEDAGÓGICOS E A EDUCAÇÃO NO (E PELO) DISCURSO CIENTÍFICO	160
4.1 Entre a ciência e a arte de ensinar: uma leitura dos prefácios de <i>Lições de Pedagogia e Noções de Psychologia</i>	162
4.2 A educação como mediação entre a biológico e o social	179
4.2.1) <i>Noções de Psychologia</i> e o psiquismo para Manoel Bomfim	181
4.2.2) <i>Lições de Pedagogia</i> : a educação como adaptação	197
4.2.3) Afetividade e vontade: subsídios para a educação moral	211
5. ATRAVÉS DA LEITURA: A EDUCAÇÃO NO DISCURSO PARA AS CRIANÇAS	218

5.1 Apresentando as escolhas do(s) autor(es): o prefácio de <i>Através do Brasil</i> e de <i>Primeiras Saudades</i> e a busca por uma linguagem que alcance os corações.....	223
5.2 Uma proposta de Brasil pelas aventuras de Carlos, Alfredo e Juvêncio.....	236
5.2.1) Através dos Intérpretes.....	236
5.2.2) Através das Imagens.....	249
5.3) A educação de Raul: modelo de virtudes e de bons hábitos.....	276
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	304
FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	309
APÊNDICE	326
ANEXO A	332
ANEXO B.....	340

1. INTRODUÇÃO

1.1 Os caminhos da pesquisa

Cafés, livrarias, redações, salões... Esses eram os ambientes de predileção da intelectualidade carioca de finais dos Oitocentos e das décadas iniciais dos Novecentos. Após imergir nesse cenário, procurando entender Gonzaga Duque¹ (intelectual estudado no Mestrado²), optou-se por permanecer nesse tempo e nesse espaço, ainda que em outra companhia: Manoel Bomfim (1868-1932). Essa “troca” sequer foi uma escolha óbvia, pois esses homens de letras não eram amigos, como se pode confirmar nas fontes. Mas, de algum modo, eles se conheciam, pois partilhavam os mesmos espaços³, ainda que em grupos distintos.

O primeiro investimento de pesquisa para conhecer esse intelectual, para saber quem foi Manoel Bomfim, consistiu na leitura da biografia escrita por Ronaldo Conde Aguiar, intitulada *O Rebelde esquecido*⁴. A imagem produzida pelo biógrafo, nos anos 2000, era envolvente e, por muito tempo, permaneceu no imaginário acadêmico. Logo, Manoel Bomfim foi o rebelde esquecido, “[...] uma voz que ousava dizer o *indizível*, um pensador que não temia pensar o *impensável*, num meio social mais alienado, conservador e inculto que o de hoje”⁵. Todavia, a pesquisa seguiu e foi difícil sustentar o esquecimento. Além dos muitos livros escritos e dos artigos publicados em periódicos, o primeiro levantamento de teses e dissertações constatou a existência de vinte e seis trabalhos⁶.

Ainda se tratando do “apagamento” de Manoel Bomfim, uma questão provocou certo incômodo: como seria possível um autor ser esquecido, se um de seus livros, *Através do Brasil*

¹ Luiz Gonzaga Duque Estrada (1863-1911) viveu no Rio de Janeiro, onde atuou como jornalista e crítico de arte. Publicou os livros: *A Arte Brasileira, Mocidade Morta e Revoluções Brasileiras*.

² FONSECA, Bruna de Oliveira. *Gonzaga Duque e Revoluções Brasileiras: um olhar para a História do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A3BFSX>. Acesso em: 20 out. 2015.

³ Pesquisando em periódicos da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, constatou-se a presença de Manoel Bomfim e Gonzaga Duque em uma mesma edição da revista *Kosmos* (ano 1, n. 4, abril de 1904), além de várias menções a Manoel Bomfim na revista *Fon-Fon*, fundada por Gonzaga Duque. Por fim, deparou-se com uma citação de Gonzaga Duque, em *O Brasil na História* (BOMFIM, Manoel. *O Brasil na História: deturpação das tradições de degradação política*. 2 ed. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Topbooks; PUC-Minas, 2013. p. 239), escrito por Manoel Bomfim.

⁴ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

⁵ *Idem*. p. 25.

⁶ O primeiro levantamento foi feito para a redação do pré-projeto de pesquisa. Por sua vez, no último levantamento, realizado em agosto de 2022, foi possível encontrar 59 trabalhos, entre teses e dissertações às quais se teve acesso ao texto completo. Ver tabela no apêndice A.

(1910), teve mais de sessenta edições e circulou no país até a década de 1960?⁷ Percebeu-se que a maior parte das teses e dissertações encontradas têm a obra *A América Latina: males de origem*⁸ (1905) como fonte para seus estudos, o que causa a impressão de que, apesar de Bomfim ter se dedicado à educação durante a maior parte de sua vida profissional, sua faceta de educador foi preterida em relação à do ensaísta.

Logo, o segundo esforço de pesquisa foi recuperar Manoel Bomfim enquanto educador, buscando suas produções vinculadas às instituições e aos cargos públicos ligados à educação que ele havia ocupado. Esse momento da pesquisa resultou no encontro com o professor da Escola Normal do Rio de Janeiro, o diretor do *Pedagogium*⁹, o deputado federal (ainda que durante um breve mandato), o ilustre orador em solenidades de formatura, o autor de livros didáticos e, por último, o presidente da liga de professores.

Manoel Bomfim escreveu vários livros didáticos para além do já mencionado *Através do Brasil*, cuja autoria compartilhou com Olavo Bilac¹⁰. Dentro dessa vasta produção, voltou-se a atenção para os livros dedicados à formação de professores. São eles: *Lições de Pedagogia* (1915) e *Noções de Psicologia* (1917). Vários motivos levaram a centrar a pesquisa nesses livros, dentre os quais se destacam: a ideia da permanência do esforço de Bomfim enquanto professor da Escola Normal e o pouco destaque desses livros no rol das fontes utilizadas em outros trabalhos. Na leitura dessas obras, percebeu-se a importância da psicologia na proposta

⁷ GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 36.

⁸ Nessa obra, cujo gênero de escrita é o ensaio, o subtítulo “males de origem” corresponde às características sócio-históricas, presentes na formação dos Estados-nação da América do Sul, em geral, e do Brasil, em particular, que impediriam, na contemporaneidade do autor, que essas nações do Novo Mundo tivessem um desenvolvimento socioeconômico semelhante ao europeu. Contudo, segundo Bomfim, esse não era um estado permanente, de modo que a educação era defendida como a solução para os tais “males de origem”. Ou seja, Bomfim considerava a educação como o caminho para superar o “atraso” e alcançar o que se entendia por civilização e progresso. Pela potência que o termo evoca, ele foi retomado várias vezes ao longo da pesquisa.

⁹ Criado pelo decreto federal nº 667 de 16 de agosto de 1890, o *Pedagogium* foi um órgão federal que visava promover reformas e melhoramentos na educação nacional, por meio do aperfeiçoamento de professores. Para tanto, a instituição deveria: organizar um museu pedagógico; promover conferências e cursos científicos, concursos para os livros e material das escolas públicas primárias e exposições escolares anuais; criar gabinetes e laboratórios para o estudo de ciências físicas e história natural; instituir classes de desenho e trabalhos manuais; dirigir uma escola primária modelo; e publicar a uma revista pedagógica. Em 1896, a instituição foi municipalizada, ficando a cargo do Distrito Federal do Rio de Janeiro até o ano de sua extinção, em 1919. Ver: MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013; ANDRADE, Nhayana de Freitas. *Manoel Bomfim e o Pedagogium: pela defesa da nacionalização do ensino primário no Brasil da Primeira República*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014; e SILVA, Camila Marchi da. *História do Museu Pedagógico Nacional: Pedagogium – um museu de grandes novidades (1890-1919)*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

¹⁰ Olavo Braz dos Guimarães Bilac (1865-1918) nasceu no Rio de Janeiro e veio a falecer na mesma cidade. Foi jornalista, poeta, funcionário público e autor de diversos livros – dentre eles, vários livros didáticos. Membro fundador da Academia Brasileira de Letras – ABL, criou a cadeira de nº 15, escolhendo Gonçalves Dias como patrono.

de educação de Bomfim. Nesse momento, a pesquisa transitou pela materialidade do trabalho do educador e seu investimento no campo da psicologia. Para subsidiar este último campo, foram localizados os livros: *O Método dos Testes* (1928) e *Pensar e Dizer* (1923). Com objetivos de pesquisa ainda difusos e um rico material levantado, optou-se pelo acréscimo dos livros de leitura *Através do Brasil* e *Primeiras Saudades* (1920), este último de autoria exclusiva de Manoel Bomfim.

Apesar da riqueza quantitativa e qualitativa das fontes¹¹, percebeu-se a amplitude temática que inviabilizava a elaboração da tese. Por mais que se procurasse subsídio para tal tarefa, não foi possível prosseguir com uma pesquisa que enfatizasse, ao mesmo tempo as três grandes áreas citadas a seguir: a formação de professores, a importância da psicologia para o projeto de educação e a linguagem dos livros de leitura. Consequentemente, tornou-se necessário retornar às fontes e à bibliografia, para estruturar novas questões para a pesquisa.

Ao longo da leitura dos textos historiográficos e das fontes levantadas, surgiu um incômodo com a imagem edificada de Manoel Bomfim, suscitado mais especificamente pela conclusão do livro *Lições de Pedagogia*, intitulada “Problema de Felicidade”¹². Nesse texto, para além de considerar a busca pela felicidade como um problema individual do sujeito, Bomfim sugeriu que o caminho para a atingir residiria no investimento em estímulos mais adequados à vida em sociedade, como o prazer na vida ativa, sobretudo através do trabalho. Essa proposta de caminho para a felicidade engendrou as seguintes perguntas: seria, pois, o rebelde, um simples médico higienista-nacionalista? Existiria rebeldia em anunciar o uso da ciência para a exploração do outro ou seria apenas um movimento comum na produção do conhecimento¹³? Um rebelde recomendaria o trabalho como um dos caminhos para a felicidade? É plausível determinar apenas uma imagem correta de Bomfim?

¹¹ Destaca-se que o esforço de localização de fontes foi constante, realizando-se buscas presenciais e virtuais em diferentes instituições. Foram realizadas visitas presenciais à Biblioteca Nacional, ao Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff e à Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais. Foram consultados os seguintes acervos virtuais: Hemeroteca e Acervo Digital da Biblioteca Nacional; BVS-Psi Brasil- Biblioteca Virtual de Psicologia; Grupo de Estudos e Pesquisa Higiene Mental e Eugenia (GEPHE-UEM); Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES); Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM); Biblioteca do Senado Federal; Biblioteca da Câmara dos Deputados; Domínio Público; Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC); Coleção Biblioteca Básica Brasileira da Fundação Darcy Ribeiro.

¹² Sobre a conclusão de *Lições de Pedagogia*, ver: FONSECA, Bruna de Oliveira. A educação moral e o problema da felicidade em “Lições de Pedagogia” (1915), de Manoel Bomfim. In: LINHALES, Meily Assbú; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (Orgs.). *Corpos, Natureza e Sensibilidades em perspectiva transnacional*. Campinas: Mercado das letras, 2022. p. 151-168.

¹³ Estabelecendo uma aproximação com a ideia de renovação científica de Thomas S. Kuhn, em “A estrutura das revoluções científicas”, acredita-se que Manoel Bomfim reconhecia as regras que regiam o *métier* do intelectual no Brasil e, ao discordar do paradigma vigente, pretendia gerar debates, estabelecer sua visão acerca do problema e propor uma outra solução. KUNH, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. Ver também: OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. *Imaginário Científico e a História da*

As novas perguntas representaram uma nova orientação para o tratamento das fontes e confluíram para o questionamento não só do esquecimento, mas também da rebeldia ligada à imagem de Bomfim. Essas imagens cristalizadas, além de serem um incômodo para o prosseguimento da pesquisa, tornaram-se o ponto de partida para o compromisso pela busca da superação da *ilusão biográfica*¹⁴ e a aceitação de que as trajetórias de vida são compostas por afetos, propósitos e preparação, bem como por desvios, desafetos, incoerências e toda sorte de eventos que não estão sobre total controle do indivíduo.

Portanto, os novos caminhos trilhados na pesquisa demonstraram a necessidade de um olhar crítico para as imagens construídas de Bomfim. Contudo, a dificuldade de localização de outras fontes que proporcionassem novos dados biográficos estabeleceu os limites dessa revisão. Uma saída foi encontrada na pesquisa realizada por Patrick Silva dos Santos¹⁵, que, em sua dissertação de Mestrado, demonstrou certa inconformidade com a fragmentação da imagem de Manoel Bomfim nas obras pesquisadas. O autor, para realizar sua revisão bibliográfica, buscou na imprensa periódica notícias veiculadas sobre Bomfim, com o intuito de atenuar distorções e apresentar o intelectual de modo mais completo:

buscando mergulhar nos jornais da época para tentar traçar um quadro tanto da vida privada de Manoel Bomfim, quanto da repercussão de sua obra inaugural, [...] e tentar trazer à tona um Manoel Bomfim que talvez tenha sido “esquecido”, um Manoel Bomfim na sua integralidade, portador de ambiguidades, um articulador político e não um Manoel Bomfim fragmentado¹⁶.

Dos resultados obtidos por Patrick Silva dos Santos, mostraram-se bastante interessantes os indícios da vida privada de Manoel Bomfim, constantes nas colunas sociais dos jornais. As notas destacam a sua pertença a importantes círculos políticos e sociais, além do “prestígio que esse intelectual possuía na sociedade que ele estava inserido, nos idos da Primeira República, sendo figura presente nos principais eventos da alta sociedade fluminense de então”¹⁷. Deste modo, por reconhecer o resultado frutífero de tal investidura, também se recorreu à imprensa

Educação. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.101-128.

¹⁴ BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191.

¹⁵ Tomou-se conhecimento dessa produção somente em novembro de 2020, ao participar da palestra “Itinerários de pesquisa: (re)leituras e interpretações do Brasil em Manoel Bomfim”. O autor, gentilmente, enviou a sua dissertação – que não havia sido localizada anteriormente nas bases de dados pesquisadas. SANTOS, Patrick Silva dos. *Manoel Bomfim: voz dissonante do Pensamento Social Brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

¹⁶ SANTOS, Patrick Silva dos. *Manoel Bomfim... Op. Cit.* p. 135.

¹⁷ *Ibidem*. p.155

periódica para subsidiar a compreensão das muitas facetas do intelectual estudado¹⁸. Nesta tese, o intelectual Manoel Bomfim é compreendido como um homem que viveu em diversos cenários – políticos, econômicos e sociais – ao longo de cerca de quatro décadas, durante as quais participou da cena pública, circulando nas esferas da política e da alta sociedade e apresentando interesse e publicações sobre temas variados, como história, psicologia e identidade nacional.

Para compreender o discurso de Manoel Bomfim, tanto do *ensaísta* quanto do *educador*, foi necessário aceitar as ambiguidades da vida e as diversas nuances de pensamento que um ser humano pode apresentar. Partindo do escrutínio de *A América Latina*, seu ensaio mais conhecido e estudado, e agregando outros textos menos conhecidos, como os manuais para a formação de professores, chegou-se à questão que norteia a presente tese: qual educação Bomfim entendia ser a redentora dos “males de origem”?

Essa pergunta, ainda que bastante ampla, constituiu-se no primeiro recorte de uma investigação que enfrenta a dificuldade de estudar um intelectual polígrafo e de longa atuação na esfera pública. Ainda assim, a proposição de Manoel Bomfim acerca da educação como redentora é uma questão central para estruturar a reflexão teórico-metodológica da presente pesquisa. Ao longo da escrita, sentiu-se a necessidade de pensar a questão do “atraso”, pois a simples demarcação das aspas, utilizadas para demonstrar o desacordo com esse pensamento, mostrou-se insuficiente.

Como já mencionado anteriormente, por meio de seu ensaio¹⁹ *A América Latina*, Manoel Bomfim divulgou sua ideia de educação como redenção. Desse ensaio, foram extraídos os termos: América Latina, raça e exploração. Termos de um vocabulário compartilhado por Manoel Bomfim e Aníbal Quijano.

Quase cem anos separam a percepção da exploração, traduzida por Bomfim no conceito de *Parasitismo*, daquela expressa por Aníbal Quijano, no conceito de *Colonialidade do Poder*²⁰.

¹⁸ Recorreu-se à base de dados da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Deste modo, a pesquisa concentrou-se nos periódicos que circularam na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1890 e 1932. Priorizou-se os jornais que mais apresentavam o nome de Manoel Bomfim – resultado da busca oferecida na plataforma, com destaque para os jornais *O Paiz*, *Correio da Manhã*, *A Noite* e a revista *Fon-Fon!*. Descartou-se o *Jornal do Commercio*, que, apesar de contar com algumas colaborações de Bomfim, encontra-se em péssimo estado de conservação, dificultando enormemente a leitura.

¹⁹ Conforme André Botelho, o caráter redentor da educação extrapola o pensamento social brasileiro e pode ser encontrado no ensaísmo latino-americano do período, de modo que “é possível pensar que, na verdade, a reflexão sobre essa problemática tenha constituído um momento fundamental na passagem de uma ‘visão pessimista’ para outra mais ‘otimista’ em relação à viabilidade do progresso da modernidade no subcontinente”. O autor chama atenção para os seguintes autores: o cubano José Martí, o brasileiro José Veríssimo e o uruguaio José Enrique Rodó. Ver: BOTELHO, André. *O batismo da instrução: atraso, educação e modernidade em Manoel Bomfim*. Campinas: Unicamp, 1997. p.34.

²⁰ QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidade. *Perú Indígena*, Lima, vol. 13, n° 29, 1992. De acordo com Cynthia Greive Veiga, o conceito de Aníbal Quijano “parte de uma constatação simples, a de que no

Tempo e espaço parecem afastar os autores. Contudo, percebeu-se, no questionamento e nos usos da ideia de raça, uma possibilidade de aproximação. Desta forma, ressalta-se que, dentro dos limites de cada autor, o conceito de raça foi importante para construir a percepção do lugar da América Latina no mundo, denunciando a sua injustificada posição subalterna.

Manoel Bomfim pensava a América Latina pela ótica do “atraso”, de acordo com o imaginário comum de sua época. Inscrito em um mundo europeu do conhecimento, já que havia se formado em uma cultura erudita dos clássicos, além de acompanhar os debates da literatura científica que lhe era contemporânea, Bomfim não questionava o conceito de “atraso”, perseguindo o “progresso” que vislumbrava nos países europeus, com destaque para França, Inglaterra e, com muitas ressalvas, Alemanha. Contudo, o intelectual brasileiro destoava da ciência europeia, pois não acreditava que a América Latina estava fadada ao fracasso devido à formação racial de sua população. Para Bomfim, a condição do “atraso” era momentânea e havia sido amplificada pela exploração que os próprios europeus fizeram das riquezas do novo continente.

Assim, conforme Manoel Bomfim, quando os europeus recorriam à categoria raça para justificar o “atraso” latino-americano, estariam se isentando da nefasta responsabilidade pela exploração colonial e determinando a impossibilidade de mudança, negando à América Latina a possibilidade de um futuro em que pudesse alcançar o grau máximo de civilização. Deste modo, a Europa poderia sempre tutelar os povos latino-americanos rumo ao – que ela entendia por – “progresso e civilização”. Portanto, Bomfim percebeu o uso da categoria raça como um artifício que criava, e mantinha, desigualdades entre nações e continentes.

Tributário de Charles Darwin, mas em uma leitura menos restrita do que a do darwinismo social, o sergipano questionava a ideia de que a desigualdade era inata e atrelada à raça, utilizando a própria biologia para contestar o determinismo das teses racialistas. Ao adaptar o conceito de parasitismo, referente a organismos biológicos, para fenômenos sociais, Bomfim acabava por demonstrar processos adaptativos e evolutivos das sociedades. Portanto, nada era estático ou inato, mas sim momentâneo e transitório. Por isso, Bomfim buscou, na história, a explicação para o “atraso” latino-americano, chegando à seguinte etiologia: a exploração colonial. Assim, identificada a origem da doença, fazia-se necessário estabelecer o tratamento e o prognóstico. Segundo Bomfim, havia apenas um remédio: a *educação*.

contexto pós-colonial, a origem étnico-racial persiste como o principal modo de dominação, e que, a colonialidade do poder, é também a colonialidade do saber e do ser”. Ver: VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública, modernidade eurocêntrica, processo civilizador e exclusão sociorracial: diálogos com Norbert Elias e Aníbal Quijano. In: VEIGA, Cynthia Greive; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. *Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p.82.

Aníbal Quijano, no final do século XX, divulgou seu olhar sobre a América Latina. Partindo da inquietude provocada pela não adequação da realidade latino-americana às meta-narrativas eurocêntricas, o autor questionou-se sobre onde estaria o erro: na história da América Latina ou no uso de teorias eurocêntricas para ler uma outra realidade? Para o autor, não havia nada errado com a América Latina, mas sim nas chaves de leitura utilizadas até então, já que a realidade latino-americana não se conformava aos padrões do homem universal europeu.

O contato com os europeus, ainda no século XVI, criou e inseriu o território latino-americano em um mundo cujas relações de poder obedeciam ao padrão capitalista. A partir do encontro com a América, os futuros europeus, segundo Aníbal Quijano, passaram a estabelecer a raça como um eixo distintivo de poder, colocando na subalternidade todo o mundo não branco. Segundo o autor, esse padrão de classificação social, a partir da raça, manteve-se mesmo após as independências políticas das antigas colônias. Superado o colonialismo, ou seja, a interferência direta dos países europeus em outros territórios, a dominação e a exploração passaram a ser exercidas através do imaginário e por vias indiretas de influência e poder como, por exemplo, o domínio da forma correta de produção do conhecimento. Essa nova forma de dominação e exploração foi teorizada e denominada por Aníbal Quijano como *colonialidade do poder*²¹. O capitalismo expandiu-se e se perpetuou, fazendo valer dessas desigualdades, principalmente daquela fundamentada na raça.

Para Aníbal Quijano, a história é construída nas relações e feita por pessoas, que têm suas escolhas, possibilidades, desejos, expectativas e limites. Portanto, é fundamental pensar além das meta-narrativas de um destino pré-determinado, além de fugir da concepção de papéis e funções que organizam a sociedade e funcionam como uma engrenagem perfeita para a manutenção do *status quo*. Para o autor, todos são agentes históricos e detentores de algum nível de poder, vendo-se inseridos em uma disputa de recursos e buscando se estabelecer nessa seara por meio do uso das suas redes. Ou seja, todos entram na partilha dos recursos, conforme o poder que conseguem por meio de suas redes e de sua individualidade. Essa visão garante que os destinos não estão traçados e, com isso, a ação humana, em todas as suas escolhas e omissões, influencia no devir da história.

A América Latina de Manoel Bomfim e Aníbal Quijano, autores situados distantes no tempo, é marcada pela desigualdade. Ambos procuraram compreendê-la, lançando mão da história para denunciar a exploração que o continente sofrera. As análises dos autores convergem ao identificar o uso da raça para fins de exploração e ao recorrer à história para

²¹ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010. p.73-118.

fundamentar suas teses. Guardada a distância temporal entre os autores e todos os eventos vividos ou conhecidos por Aníbal Quijano, sequer sonhados por Manoel Bomfim, percebe-se que o intelectual brasileiro não entendia o padrão de conhecimento eurocêntrico como um problema e não objetivava, como Aníbal Quijano, romper com todo e qualquer domínio ou influência europeia.

Destaca-se que esse pequeno esforço de aproximação dos autores, que denunciaram o uso da categoria raça para a criação e perpetuação das desigualdades, colaborou para a compreensão dos limites e possibilidades da proposta de redenção via educação, materializada pelo intelectual sergipano. Consoante Aníbal Quijano, a América Latina não deve ser concebida como um lugar de atraso, mas sim como portadora de uma história, cultura e grau de desenvolvimento que não se adequam aos padrões da universalidade pensada pelos europeus. Para compreender o discurso de Manoel Bomfim sobre a educação, foi imperioso estabelecer contornos mais precisos do período em que se concentra a investigação, refinar a seleção das fontes e delimitar os elementos a serem observados no discurso Bomfimiano.

Desta forma, visando compreender o discurso sobre educação de Manoel Bomfim e dar viabilidade à pesquisa, estabeleceu-se o período entre os anos de 1896 e 1924. A data inicial justifica-se por ser o ano de ingresso de Bomfim no funcionalismo público, especificamente na área da educação. Por sua vez, a data final foi determinada por ser o ano de criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), considerada um marco na intervenção das políticas públicas na educação. Sua fundação marcou o arrefecimento dos esforços individuais dos intelectuais e a procura por ações de ordem coletiva.

Destaca-se, por último, que a escolha da data final também está relacionada a uma produção de memória por parte da associação e dos pioneiros da educação, que tornou diminuta a participação de Bomfim na construção da educação no Brasil. Corroborando esse entendimento, Marcos César de Freitas afirma que Manoel Bomfim “repousa no acervo de reminiscências da psicologia experimental detalhado no cenário traçado por Lourenço Filho em seu texto ‘A psicologia no Brasil’, no qual evoca a referência à obra do sergipano tornou-se uma entre tantas evocações dos antecedentes da Escola Nova no Brasil”²².

Manoel Bomfim, assim como a intelectualidade de seu tempo, também participou dos meios políticos: foi deputado federal, por meia legislatura; e participou da administração da cidade do Rio de Janeiro, em funções de direção. Contudo, entende-se que sua atuação direta

²² FREITAS, Marcos César de. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR, Moyses. Os Intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. p.346.

na política foi pequena, quase inexpressiva, se comparada com sua carreira de pesquisador, professor e autor. Com isso, torna-se plausível afirmar que Bomfim optou pela vida intelectual, pretendendo, por meio dela, intervir no mundo. O prefácio de *Cultura e Educação do Povo Brasileiro* corrobora tal hipótese. Nas Palavras de Bomfim:

O leitor encontrará, na substancia destas paginas, a justificação da minha intervenção nesse pleito, a disputar o premio do concurso. E, sobretudo, porque adiei, por tanto tempo, a minha candidatura. Porque me apresento agora? Uma longa e deprimente enfermidade já me traz desconfiança de mim mesmo, ao aproveitar as poucas forças que me restam. Alem destes, dois motivos mais imperiosos ainda: a oportunidade e vislumbre de possibilidade. A hora e de crise extensa na vida politica. Borbulha, como se subverte, mas apesar de tudo há um refazer incessante. Infelizmente, o problema da diffusão do ensino não surgiu agora. Todavia é innegavel que muito mais facilmente se obterá neste momento que uma qualquer das facções ou dos programas vá buscal-o. Alem disso, nos ultimos annos amontoaram-se recursos e processos, fornecidos pela sciencia, e que, bem applicados, facilitarão enormemente a realização da obra. A oportunidade aqui deixo as paginas que consubstanciam a minha collaboração²³.

A palavra, materializada no texto, é usada pelos intelectuais para comunicar suas ideias e, assim, agir na cena pública, influenciando os rumos da sociedade. Em sua tese, Ligiane Aparecida da Silva afirma que a linguagem passional da produção intelectual de Manoel Bomfim “não denota ausência de senso prático e de projeto social, senão estratégia política para legitimação de proposições claramente definidas”²⁴. No mesmo sentido, Carolina de Oliveira Othero apresenta, em sua dissertação, uma reflexão acerca da linguagem mobilizada por Bomfim. A autora destaca que a preocupação com as palavras e a ação dos homens de letras fazia parte do projeto de intelectualidade do médico sergipano, cujo entendimento era de que “nem só de erudição e de livros se fazia um homem de pensamento. Pelo contrário, o verdadeiro pensamento, fecundo e transformador dependia de uma relação de vida estabelecida com o mundo e com as palavras”²⁵. Ainda conforme Carolina de Oliveira Othero:

As figuras do bacharel e do escritor que se impregnava de vida exerceram nas obra (sic) de Bomfim a função de tipos antitéticos a partir dos quais ele refletiu sobre a atuação intelectual e sobre a escrita. A partir delas, valorizou a relação do pensamento com a vida, com a experiência e com o sentimento,

²³ BOMFIM, Manoel. Prefacio. In: _____. *Cultura e Educação do Povo Brasileiro*: pela diffusão da Instrucção Primaria. [S.L.] [S.E.], 1931. p. IX-X.

²⁴SILVA, Ligiane Aparecida. *Um intelectual iconoclasta: o papel do símbolo na obra e ação política de Manoel Bomfim (1897-1932)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. p.22.

²⁵ OTHERO, Carolina de Oliveira Silva. *Tradição, linguagem e orientação: a escrita da história de Manoel Bomfim (1923-1931)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. p. 146.

compartilhando com outros escritores uma crítica mordaz à figura do bacharel, que se embrenhou tão fundo dentro dos seus livros que tinha dificuldade de voltar para o mundo e de enxergar à sua volta.²⁶

As reflexões sobre linguagem, anteriormente expostas, explicitam a intencionalidade do modo como Bomfim expunha suas ideias, colaborando para o questionamento das rígidas imagens criadas de Manoel Bomfim. Contudo, na presente tese, considera-se que não existe *uma* linguagem na produção intelectual do sergipano. Pelo contrário, existem várias linguagens, tantas quantas correspondiam aos públicos por ele visados²⁷. Ao estudar os textos de Manoel Bomfim referentes à educação, Rebeca Gontijo já destacava a necessidade de distinguir a produção do autor em três tipos: imprensa periódica, discursos e livros²⁸. O texto, portanto, mais que um receptáculo de pensamentos, foi entendido como um meio de intervenção. Foi através de discursos proferidos – e posteriormente publicados –, das entrevistas, de artigos para a imprensa periódica e dos muitos livros – ensaios, de leitura e didáticos – que Bomfim buscou influenciar a sua realidade. Assim, os seus textos formam o *corpus* documental desta pesquisa. Todavia, cabe ainda explanar as escolhas que foram feitas na seleção das fontes.

A partir dessas considerações, optou-se pela incorporação da maior variedade possível de gêneros textuais²⁹, por compreender que, deste modo, seria possível reduzir as distorções

²⁶ OTHERO, Carolina de Oliveira Silva. *Tradição, linguagem e orientação: Op. Cit.* p. 148.

²⁷ O título da presente tese apresenta a ideia de diversas linguagens, baseando-se na identificação de uma intencional adaptação do discurso de Manoel Bomfim conforme o público virtual ambicionado, haja vista a recorrência do tema da educação nos diversos gêneros textuais em que o autor escrevia. Conforme Luiz Antonio Marcuschi, “os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e forma de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo os gêneros não são instrumentos estanques e enrijeecedores da ação criativa caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividade socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”. MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidades. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros Textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36. p.19. Dito isso, agregase a segunda definição de linguagem, proposta por Marcos Bagno, para o Glossário Ceale: “todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para a expressar sua faculdade de representação da experiência e do conhecimento”

(<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/linguagem>). Assim, foram levadas em consideração as determinações sociais e da forma, marcada pelos diversos gêneros textuais, e os usos dados por Manoel Bomfim para que, imerso no contexto, fosse possível exprimir a particularidade de seu pensamento, bem como as inovações que marcaram a linguagem própria utilizada pelo autor de acordo com a audiência ambicionada.

²⁸ GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim... Op. Cit.* p.18.

²⁹ Conforme Luiz Antonio Marcuschi, “os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social(...). São entidades sócio-discursivas e forma de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo os gêneros não são instrumentos estanques e enrijeecedores da ação criativa caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a

ligadas às imagens edificadas acerca do intelectual. Além disso, considera-se que cada gênero, além da intenção do autor, apresenta, também, potencialidades e limites intrínsecos à sua forma, contribuindo para que o discurso de Manoel Bomfim contenha não só o fundo comum³⁰ de sua contemporaneidade, mas também as especificidades de seu pensamento, com suas inovações, permanências e, até mesmo, incoerências. Essa multiplicidade de gêneros e destinatários aparece na seleção de textos, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Lista de fontes

Ano de Publicação	Texto	Gênero textual
1897	<i>Dos sistemas de ensino</i>	Artigo
1897	<i>Instrução popular</i>	Artigo
1897	<i>Nacionalização da escola</i>	Artigo
1904	<i>O progresso pela instrução.</i>	Discurso publicado
1905	<i>A América Latina</i>	Livro – Ensaio
1906	<i>O respeito à criança.</i>	Discurso publicado
1906	<i>O Ensino Nacional. O inquérito do Paiz. A opinião do Dr. Manoel Bomfim</i>	Entrevista publicada em jornal
1907	<i>Discurso. DIÁRIOS DO CONGRESSO NACIONAL</i>	Discurso publicado
1910	<i>Atravez do Brazil.</i>	Livro de leitura
1915	<i>A obra do germanismo</i>	Livro
1915	<i>Lições de pedagogia</i>	Livro – Formação de professores
1916	<i>Noções de psychologia</i>	Livro – Formação de professores
1919	<i>Cultura progressiva da ignorância...</i>	Artigo
1919	<i>Educadores instinctivos</i>	Artigo
1919	<i>A reforma da escola normal</i>	Artigo
1919	<i>A conversa da criança</i>	Artigo
1919	<i>O Pedagogium do Distrito Federal</i>	Artigo
1919	<i>Valor positivo da educação I</i>	Artigo
1919	<i>Valor positivo da educação II</i>	Artigo

necessidades e atividade socioculturais (...)”. MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidades. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36. p.19.

³⁰ De acordo com Luiz Carlos Bento, “Bomfim viveu ativamente o ambiente intelectual da cidade do Rio de Janeiro (...). Sua rede de sociabilidade o colocou diretamente em condições de discutir com as ideias correntes em torno da questão nacional e da cultura brasileira. Dessa forma, a sua produção intelectual, tanto os escritos didáticos quando a produção ensaísta, foi profundamente marcada por essas questões”. BENTO, Luiz Carlos. *Cultura Histórica e Questão Nacional na Primeira República: o sentido da formação entre o ensaio e os escritos educacionais de Manoel Bomfim (1897-1930)*. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. p.101. Sobre o conceito de fundo comum ver: BRESCIANI, S. Identidades inconclusas no Brasil do século XX – fundamentos de um lugar-comum. In: BRESCIANI, S; MAXARA, M. (Org.). *Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p.399-426.

1920	<i>Primeiras Saudades</i>	Livro de leitura
1921	<i>O dever de educar</i>	Artigo
1923	<i>Pensar e Dizer</i>	Livro – Psicologia
1925	“A pessoa moral da criança (direito da criança ser educada)” – Boletim do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância	Discurso publicado

Fonte: Elaboração própria.

Com isso, estabeleceu-se a existência de três públicos distintos para os quais Manoel Bomfim escrevia: o amplo ou geral (sem um auditório definido), as normalistas (auditório científico) e os alunos da escola primária (auditório infantil). Percebeu-se, também, que o discurso de Bomfim sofreu adequações conforme o público para o qual o texto era direcionado, reforçando a premissa de que, através de sua escrita, o intelectual buscava interferir na educação brasileira, fosse por via mais concreta, como nas ações do governo, ou por caminhos mais abstratos, capturando os corações dos estudantes da escola primária.

Foram realizadas algumas escolhas pontuais em relação às fontes anteriormente arroladas. A primeira delas refere-se à utilização do discurso “A pessoa moral da criança (direito da criança ser educada)”, proferido no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que aconteceu em 1922, mas foi publicado somente em 1925. Neste caso, considerou-se o ano do congresso e não o ano de publicação. Para os textos publicados na imprensa periódica³¹, o critério de seleção foi a referência ao tema educação.

No que diz respeito aos livros, cabe destacar que alguns foram considerados em sua totalidade, como os livros de leitura e o ensaio. Por sua vez, dentre aqueles destinados à formação dos professores, foram selecionados paratextos e alguns excertos, uma vez que a especificidade do conteúdo do manual de psicologia, assim como as muitas metodologias presentes no manual de pedagogia, imprimiu a necessidade de estabelecer recortes dentro das referidas fontes. No caso específico de *Pensar e Dizer*, ressalta-se que foram escolhidos apenas a introdução e os paratextos autorais – prefácio e apêndice –, por reconhecer que esses excertos apresentam informações relevantes para a compreensão do intelectual e de suas escolhas científicas. Porém, o texto principal não se adequa ao recorte de públicos estabelecido na presente tese.

³¹ Recorreu-se às contribuições de Ana Maria de Oliveira Galvão, Juliana Melo Ferreira e Tania Regina de Luca para a análise das fontes provenientes da imprensa periódica. Ver: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira. Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisa em história da educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. *Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 223-259; LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). *O historiador e suas Fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p.111-150.

Por fim, salienta-se que diversas obras de Manoel Bomfim, publicadas dentro do recorte temporal estabelecido, não foram localizadas. Além do mais, outras não foram incorporadas à pesquisa, pois consistiam em coletâneas de textos de outros autores – caso das obras *Livro de Composição* (1899) e *Livro de Leitura* (1901) – ou apresentavam imprecisão acerca da real participação de Bomfim em seu fabrico, como a revista infantil *O Tico-Tico*³².

A partir do escrutínio dessas fontes, realizado por meio da consideração de sua materialidade, tipologia e gênero textual, percebeu-se que, independentemente do público ao qual Bomfim se dirigia, o trabalho era uma temática recorrentemente associada à educação. Por conseguinte, esse aspecto foi entendido como um elo para os mais variados textos e selecionado para ser observado em todo o corpus documental.

O percurso apresentado resultou na premissa de que, como defendeu em *A América Latina*, Manoel Bomfim entendia que a educação era o caminho tanto para o desenvolvimento econômico quanto para a defesa da democracia. Assim, compreende-se que a diversificação de gêneros textuais e meios de publicação fazia parte de uma estratégia do intelectual para a propagação de seu projeto para a educação brasileira, que tinha como grande objetivo promover a difusão do ensino primário e, assim, educar o povo conforme as necessidades de seu tempo.

1.2 Objetivos

A presente tese tem por objetivo compreender o projeto de educação de Manoel Bomfim, considerando as especificidades do discurso conforme o público leitor ao qual se destina, entre os anos de 1896 e 1924.

Especificamente, busca-se compreender: 1) de que maneira o público visado, ou leitor virtual, determinou a escolha do gênero textual e, portanto, da linguagem e da forma de argumentação do autor; 2) como o autor estabelecia a associação da educação com o trabalho, em todos os gêneros textuais publicados; 3) como o intelectual defendia a educação na imprensa periódica; 4) como a ciência subsidiou os escritos direcionados à formação de professores; e,

³² Conforme Luciana Borges Patroclo, Manoel Bomfim foi um dos fundadores da revista, entretanto não participou por muito tempo da empreitada. Segundo a autora: “Em entrevista à edição do jornal *A Noite*, de 11 de outubro de 1955, o ilustrador Vasco Lima atribui a Manoel Bomfim a responsabilidade por revisar os conteúdos publicados e dar-lhes ‘(...) um sentido eminentemente educativo, visando, sobretudo, formar o caráter das crianças’ (p.1). Bomfim permaneceu pouco tempo à frente de *O Tico-Tico*. Os motivos seriam as intensas atividades na vida pública, a escrita de livros e os cargos ligados à instrução pública”. PATROCLO, Luciana Borges. *As mães de famílias futuras: a revista O Tico-Tico na formação das meninas brasileiras (1905-1921)*. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

por fim, 4) quais estratégias foram mobilizadas nos livros de leitura para educar a criança, pensando na formação do cidadão modelo.

1.3 Referencial Teórico-Metodológico

Os aportes da História Intelectual sustentam a orientação teórico-metodológica da presente tese. Segundo Carlos Altamirano, a História Intelectual apresenta a característica de dispersão teórica, conformando-se em um campo de estudos que “inscribe su labor dentro de la historiografía, su ubicación está en el límite de ese territorio, y a veces (por los materiales que trabaja, por el modo en que los interroga o por las facetas que explora en ellos) cruza el límite se mezcla con otras disciplinas”³³.

Por considerar a educação de modo geral, e o objeto desta tese em particular, atravessada pelos campos político e sociocultural, entende-se a pertinência da História Intelectual como referencial teórico-metodológico, já que possibilita uma investigação abrangente, visando não apenas à compreensão das ideias, mas à sua conexão com o mundo, passando pela subjetividade dos atores envolvidos.

Em vista da amplitude desse referencial, é importante apresentar as escolhas feitas dentro desse campo de pesquisa. A primeira delas é a opção pela vertente da História Intelectual argentina, sobretudo nas propostas de Oscar Terán e Carlos Altamirano, que têm como marca a pluralidade temática, metodológica e teórica. Conforme ressalta Fabíula Sevilha³⁴, essa vertente é influenciada pela escola de Cambridge (formas narrativas e estratégias retóricas), pela *Begriffsgeschichte* de Koselleck (conceito em perspectiva histórica) e pela historiografia anglo-saxã e francesa recente (giro linguístico, conceito de simbólico e representação).

O discurso histórico, materializado no texto, para Oscar Terán e Carlos Altamirano, é compreendido como prática social. Logo, as ideias não são desencarnadas, mas ligadas a uma experiência, visando agir no mundo, em um espaço e tempo determinados. Para analisar os discursos históricos nessa perspectiva, Oscar Terán e Carlos Altamirano recorrem a categorias e ferramentas nomeadas como conectores, que têm a função de atenuar as armadilhas de uma História Intelectual centrada nas ideias. Conforme Fabíula Sevilha:

³³ ALTAMIRANO, Carlos. *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. p. 10.

³⁴ SEVILHA, Fabíula. Ponte, Prismas e Percursos: a escrita da história intelectual argentina pós giro linguístico à luz das análises de Facundo. *História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 27, p. 37-63, maio-ago. 2018.

No momento em que identificamos as categorias de mediação como um recurso constante de nossos autores, ressaltamos a importância que elas assumem no programa de história intelectual argentina. Oscar Terán e Carlos Altamirano evidenciam com elas a construção de uma ponte de mediação para atuar no espaço de “indeterminação epistemológica” da história intelectual, ou seja, entre a superfície textual dos discursos (ideias) e sua estrutura conceitual mais complexa (PALTI, 2007). Para nós, os conectores forneceram os subsídios para escapar das armadilhas de uma história intelectual desencarnada, pautada em uma análise tecnicista do discurso ou, mais precisamente, da historiografia³⁵.

Seguindo esse direcionamento, optou-se pelo uso dos seguintes conceitos e conectores: intelectual, trajetória, sociabilidade, geração, tradição, repertório, análise paratextual, análise do texto³⁶. Considerando os objetivos e fontes desta tese, os conectores que subsidiam a análise do texto foram privilegiados. Por sua vez, os mediadores relacionados à sociabilidade orbitaram enquanto preocupação permanente, pontuados à medida em que houve necessidade de dar essa densidade aos textos e às ideias.

O conceito de intelectual é marcado por uma longa tradição de disputa e polifonia. Esta tese orienta-se pela definição de Patricia Funes³⁷, que compreende o intelectual como um crítico da sociedade, com atuação em dois espaços: o da cultura e o do poder. No primeiro espaço, enfatiza-se a condição de homem de ideias e defensor de valores universais, como a razão, a ética e a verdade. Já no segundo, os intelectuais são percebidos como produtores de ideologias, em função de sua inserção nas lutas por hegemonia travadas na sociedade.

A partir dessa referência, entende-se Manoel Bomfim como um intelectual que foi produtor de ideias e esteve inscrito nas esferas de disputas de poder. Assim, ao longo de sua vida, ocupou tais espaços, alternada ou concomitantemente. Essa dupla pertença não invalida a construção teórica de Funes. Pelo contrário, aponta para a necessidade de acompanhar a trajetória do intelectual, visando compreender suas decisões, a partir das possibilidades de seu contexto.

³⁵ SEVILHA, Fabíula. Ponte, Prismas e Percursos... *Op. cit.*, p. 58.

³⁶ Considera-se, aqui, a crítica feita por Dominick LaCapra, para quem não existe uma separação bem definida entre texto e contexto, uma vez que os registros do passado a que se tem acesso são, de alguma maneira, textualizados. Logo, não há sentido em estabelecer a oposição entre o texto escrito e o contexto social. Ver: LACAPRA, Dominick. Rethinking Intellectual History and Reading Texts. *History and Theory*, v. 19, n. 3, p. 245-276, 1980.

³⁷ FUNES, Patricia. *Salvar la Nación*. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos. Buenos Aires: Prometeo, 2006.

Já que se entende trajetória como o itinerário sobre a construção do intelectual, procura-se evitar a busca da coerência, apresentando o percurso da vida. A trajetória³⁸, portanto, não é uma simples narração dos fatos ocorridos em uma vida, mas sim o percurso de construção do intelectual, sem que essa figura se confunda com a sua formação. Ao conhecer a trajetória de vida de Manoel Bomfim, pode-se inferir respostas a uma série de perguntas que sua produção intelectual, em si, não responde. A respeito da complexidade do contexto e da vida do intelectual, agrega-se a reflexão de Carlos Altamirano:

La dinámica de la vida intelectual nunca es sólo una dinámica de obras y de ideas, se arraiga en estos diferentes contextos y está marcada por ellos. Algunos son más poderosos en sus efectos, otros son poco más que ‘climas’ social e históricamente localizados, pero ninguno puede ser descartado a priori si se busca describir y analizar en términos concretos el universo de la *intelligentsia*³⁹.

Altamirano destaca a complexidade e a importância da sociabilidade na vida do intelectual. Concebe-se que a sociabilidade intelectual é composta de redes e microclimas. De acordo com Angela de Castro Gomes, enquanto a noção de rede “remete às estruturas organizacionais, mais ou menos formais, tendo como ponto nodal o fato de se constituírem em lugares de aprendizado e trocas intelectuais, indicando a dinâmica do movimento de fermentação e circulação de ideias”⁴⁰, microclimas são estabelecidos a partir dos sentimentos – sejam eles de amizade ou de rivalidade.

Por último, aprecia-se a posição de Rebeca Gontijo, que ressalta a importância de considerar as relações dos intelectuais em sua sociabilidade e no espaço público, “com o político, com a tradição, os valores e as representações, observando-se o peso dos sentimentos”⁴¹. Dessa forma, o conceito de sociabilidade permite entender o intelectual a partir das referências compartilhadas e, ainda, deixa indícios da recepção do discurso na esfera pública, em decorrência das relações de poder do grupo de pertença.

³⁸ Salienta-se a contribuição das reflexões de Joaquim Pintassilgo e Anabela Teixeira sobre as abordagens biográficas para o estudo da trajetória. ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim (Coord.) *História da Educação, fundamentos teóricos e metodologia de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2005-2014)*. Porto: CITEM; HISTERUSP; Instituto de Educação, 2015.

³⁹ ALTAMIRANO, Carlos. *Intelectuales*. Notas de Investigación sobre una tribu inquieta. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013. p.126. (Grifo do autor)

⁴⁰ GOMES, Angela de Castro. *Essa gente do Rio: modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 20.

⁴¹ GONTIJO, Rebeca. História, Cultura, Política e Sociabilidade Intelectual. In: SOIHET, R.; BICALHO, M.; GOUVÊA, M. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ, 2005. p. 262-263.

Procurando perceber o espaço de experiência de Manoel Bomfim, optou-se pela inclusão da análise geracional, aproximando-se da construção conceitual feita por Angela de Castro Gomes, Angela Alonso e Libania Xavier.

Na definição de Angela de Castro Gomes, geração é entendida como “um grupo que constrói uma memória comum, referida a um ‘tempo’ e a ‘acontecimentos’ que conformaram uma certa maneira de experimentar, no caso, a vida intelectual”⁴². Destaca-se, na proposta de Angela Alonso⁴³, a utilização do conceito de geração para além da questão etária, que serviria para separar os mais velhos dos mais novos por grau de inclusão na ordem vigente. A autora, então, reconhece a interação dos intelectuais com o meio e passa a destacar, também, a interação e a influência entre os pertencentes a diferentes faixas etárias, apresentando, desse modo, a perspectiva de uma comunidade de experiência agregada ao conceito de geração. De Libânia Xavier, recupera-se o uso do conceito de geração, que considera “a questão da continuidade/descontinuidade das ações, dos projetos e ideias e ideais que circulam, são apropriados, recusados e ressignificados ao longo do tempo”⁴⁴.

Além de dialogar com seus contemporâneos, o intelectual situa-se perante a construção cultural e científica que o antecede. Para abordar como ocorre esse posicionamento, recorreu-se ao conceito de tradição aliado ao de repertório. Apreende-se a tradição como um orientador do trabalho intelectual, pois este se baseia nas formulações de gerações anteriores, seja para alicerçar, seja para refutar uma posição ou um pensamento. Altamirano aponta para um entendimento semelhante: a ideia de tradição “evoca permanencia y continuidad, ninguna perdura como construcción inerte. Cada obra nueva altera y reajusta la tradición, al mismo tiempo que resulta orientada por ella”⁴⁵.

Considerado um herdeiro da “Geração de 1870”, Manoel Bomfim dialogou com a tradição legada dessa geração e viveu as vicissitudes da implantação da República no Brasil. Especificamente na esfera da educação, Bomfim viveu entre o modelo pedagógico, considerado tradicional, e a consolidação dos princípios da educação nova, chegando a ser considerado, pela revista *A Escola Primária*, um precursor da Escola Nova no Brasil⁴⁶. Em decorrência disso,

⁴² GOMES, Angela de Castro. *Essa gente do Rio... Op. cit.*, p. 79.

⁴³ ALONSO, Angela. *Ideias em Movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

⁴⁴ XAVIER, L. N. Interfaces entre a história da educação e a história social e política dos intelectuais: conceitos, questões e apropriações. In: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. *Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 469.

⁴⁵ ALTAMIRANO, Carlos. *Intelectuales... Op. cit.*, p. 143.

⁴⁶ Um Precursor da Escola Nova. *A escola Primária*, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 5/6, p. 98-103, ago.-set, 1933.

procurou-se, portanto, pensar Manoel Bomfim como um importante intelectual atuante entre gerações de destaque.

Apresentando uma relação diferenciada com a tradição intelectual herdada, Manoel Bomfim usou, em seus ensaios, uma linguagem com raízes na biologia, embora o tenha feito para se opor ao determinismo biológico. Para melhor apreender essa relação, associa-se o conceito de tradição ao de repertório – entendido como os recursos intelectuais disponíveis em uma sociedade e em um dado tempo –, que, de acordo com Angela Alonso, “funcionam como ‘caixas de ferramentas’ às quais os agentes recorrem *seletivamente*, conforme suas necessidades de compreender certas situações e definir linhas de ação”⁴⁷. Neste sentido, entende-se que Manoel Bomfim não rompia com a tradição, mas fazia uso selecionado dos referenciais teóricos compartilhados pelos intelectuais de seu tempo. Esse uso consciente e selecionado, de certa forma, mesclava-se aos limites impostos pelo avanço científico da época e da comunidade em que estava inserido.

Ao propor a retórica como chave de leitura da História Intelectual brasileira, José Murilo de Carvalho apontou para um desses limites impostos ao sergipano Manoel Bomfim: o uso de elementos retóricos para questionar a “arte de bem falar” enquanto modo de construir o conhecimento no Brasil. Nas palavras do historiador:

A declamação equivale em retórica à parte chamada de elocução, que era sem dúvida do conhecimento dos políticos, professores e advogados da época. Mas o que mais chama a atenção na citação de Manoel Bomfim não é a crítica à retórica vazia. É o estilo retórico em que a crítica é feita. O autor, apesar de sua formação médica, supostamente técnica e baseada no oposto do bacharelismo, isto é, na observação dos fatos e não no brilho da palavra, gasta sete páginas para falar mal da verbiagem e o faz no melhor estilo retórico, florido e cheio de redundâncias e repetições. Para seu crédito, consegue citar nas sete páginas apenas um autor estrangeiro (G. Tarde). Mas no resto do livro não faltam citações de Darwin, Spencer, Heackel, Virgílio, Goethe, e muitos outros. Não há prova mais convincente do predomínio da retórica do que o fato de se recorrer a ela para a atacar⁴⁸.

A percepção de José Murilo de Carvalho, segundo o qual a retórica⁴⁹ seria, por largo tempo, a organizadora do debate intelectual brasileiro, foi utilizada para pensar a linguagem de

⁴⁷ ALONSO, Angela. *Ideias em Movimento...* *Op.cit.*. p. 40. (Grifo da autora)

⁴⁸ CARVALHO, José Murilo de. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. *Topoi: Revista de História*, n. 1, p. 123-152, 2000. p. 130.

⁴⁹ Conforme Olivier Reboul, o discurso retórico é composto por quatro partes: invenção, disposição, elocução e ação. Na invenção, estabelece-se o que se vai falar, qual gênero do retórico será utilizado (deliberativo, judiciário ou epidíctico) e em qual tipo de prova (técnica – etos, patos e logos – ou não técnica) será baseada a argumentação. A disposição é composta pelo exórdio (a parte que inicia o discurso, cuja função é tornar o

Manoel Bomfim na presente tese. Percebeu-se a necessidade de compreender o discurso enquanto texto de intervenção, ou seja, entender o texto como uma ação voluntária de Bomfim para agir no meio em que estava inserido. Para tanto, observou-se que Bomfim seguia o princípio retórico, que, segundo Olivier Reboul, consistia no fato de que “a regra de ouro da retórica é levar em conta o auditório”⁵⁰. Deste modo, para além do gênero do texto, torna-se imperioso considerar que Manoel Bomfim entendia que diferentes auditórios exigiam diferentes abordagens, o que cria dificuldades para pensar em apenas uma linguagem para o seu discurso. A retórica, portanto, é analisada não apenas porque a intelectualidade brasileira da época compartilhava dos princípios retóricos para a construção e divulgação de conhecimentos⁵¹, como é possível perceber na orientação de vários textos do autor, mas porque consiste em uma importante ferramenta para acessar as diversas camadas dos textos de Bomfim.

Esse cenário, portanto, clareia o que teria levado à edificação de imagens tão distintas de Bomfim – do radical ensaísta ao burguês higienista –, a saber: a limitação das fontes a um gênero textual em que Manoel Bomfim visava convencer um determinado auditório. Pensa-se que, se o recorte priorizar os ensaios, destacar-se-á o discurso radical; por outro lado, se forem selecionados os livros de leitura, emergirá um Bomfim ufanista, higienista. Considera-se, por conseguinte, que cada discurso é pensado para um público, sendo uma ação de intervenção específica, limitada também por aspectos da materialidade⁵².

Assim, procurando romper com as leituras esquemáticas de Manoel Bomfim, reafirma-se a necessidade de enxergar o homem de ação, o intelectual que transitava pelas esferas da cultura e do poder, atuante nas mais diversas arenas de disputa, sempre se posicionando e

auditório dócil), narração (exposição objetiva dos fatos), prova (ordenação da prova da argumentação) e epílogo (que tem a função de reavivar a memória dos ouvintes e causar influência pela emoção). A elocução refere-se ao estilo e clareza em que o discurso é redigido. E, por fim, a ação diz respeito ao modo como o orador atua, a fim de convencer seu auditório. REBOUL, O. *Introdução à retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

⁵⁰ . REBOUL, O. *Introdução à retórica... Op. Cit.* p. 142.

⁵¹ A retórica no Brasil pode ser entendida como uma herança da colonização portuguesa. Em “A civilização pela palavra”, João Adolfo Hansen apresenta a retórica como elemento estruturante do pensamento e sermões católicos – bem como da educação promovida pelos jesuítas. A intensa relação da Igreja Católica com o Estado Português levou a retórica a se constituir enquanto tradição que gestava o súdito perfeito para o Estado e o bom fiel para a Igreja Católica. HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.19-42.

⁵² Em *A obra do Germanismo*, Manoel Bomfim destaca, em uma longa nota que antecede o texto principal, que fez alterações ao reunir em livro os artigos sobre a Alemanha, os quais haviam sido, anteriormente, publicados pelo *Jornal do Comércio*. Nas palavras de Bomfim: “Ha no primeiro destes artigos alguns desenvolvimentos que foram omitidos na publicação inicial, porque as páginas de um diário não os comportavam; juntos agora porque elles completam o pensamento geral. Formam o segundo cap. do primeiro artigo”. In: BOMFIM, Manoel. *A obra do germanismo*. Rio de Janeiro: Tpy. Besnard Frère, 1915. p. 16.

defendendo o que lhe parecia correto, desvelando, conseqüentemente, o intelectual de ação, para além de uma busca por coerência à esquerda ou à direita no espectro político⁵³.

Seja na Câmara dos Deputados, nos livros de leitura ou nos artigos de jornais, a ação de Manoel Bomfim foi mediada pela palavra e registrada em texto. Logo, para compreender o discurso materializado⁵⁴ é preciso pensar, também, no “texto”. Alinhando a atenção ao uso da retórica – nos textos persuasivos –, entende-se o texto como um “uso situado da linguagem”, conforme proposto por Dominick LaCapra⁵⁵. Ao sugerir uma metodologia que permitisse uma releitura dos grandes textos pela História Intelectual, de modo distinto do que havia sido feito pela História das Ideias ou pela Sociologia das Ideias, LaCapra apresenta sua noção da materialidade e historicidade do texto. Nas palavras do autor:

Mas o trabalho está situado na história de maneira à dar dimensões documentais, e o documento possui aspectos que se assemelham à trabalho acadêmico. Em outras palavras, tanto o "documento" quanto o "trabalho" são textos contendo a interação entre componentes documentais e de trabalho acadêmico de maneira que deveria ser interrogada em uma historiografia crítica. Frequentemente, as dimensões do documento que o caracterizam como um texto de determinado tipo com sua própria historicidade e suas relações com os processos socio-políticos (por exemplo, relações de poder) são filtrados quando utilizado pura e simplesmente como uma pedreira de onde se extraem fatos na reconstrução do passado⁵⁶.

Localizar as ideias no tempo e espaço é o primeiro passo. A isso, devem estar associadas as análises das muitas camadas do texto, ou seja, “os contextos”, como chamados por Dominick LaCapra, que residem na relação do texto com as intenções do autor, as motivações, a sociedade, a cultura, o corpus (escritos do próprio autor e de outros autores) e os modos do discurso. A partir desses seis níveis de análise, estabelece-se uma abordagem do texto como

⁵³ José Carlos Reis ressalta que o pensamento de Manoel Bomfim poderia ser capturado conforme o recorte estabelecido. E destaca que a crítica à coletânea *Os Brasís*, feita por Carlos Maul, pautar-se-ia exatamente em uma possibilidade de leitura que aproximasse Bomfim do fascismo, ao invés das leituras de viés mais progressistas/marxistas. REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil 2: de Calmon a Bomfim – a favor do Brasil: direita ou esquerda?* Rio de Janeiro: FGV, 2006.

⁵⁴ Destaca-se a aproximação com a proposta de Roger Chartier, para quem não existe texto desligado de sua materialidade e que, deste modo, o estudo de qualquer obra deve considerar as interferências sofridas pelo texto e como essas influenciaram as impressões dos leitores. CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: _____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. p. 121-139.

⁵⁵ LACAPRA, Dominick. *Rethinking Intellectual... Op. cit.*

⁵⁶ Tradução livre. But the work is situated in history in a way that gives it documentary dimensions, and the document has work-like aspects. In other words, both the “document” and the “work” are texts involving the interaction between documentary and work-like components in ways that should be interrogated in a critical historiography. Often the dimensions of the document that make it a text of a certain sort with its own historicity and its relations to socio-political processes (for example, relations of power) are filtered out when it is used purely and simply as a quarry for facts in the reconstruction of the past. *Ibidem*. p. 250.

documento e obra, buscando exercer uma crítica historiográfica que impeça determinismos e anacronismos. Do modo de análise de LaCapra, observado na presente tese, cabe destacar o contexto referente aos modos de discurso, que vai ao encontro da preocupação de como o gênero textual influencia no discurso, além de como as regras e convenções realmente funcionam nos textos.

Os níveis de análise propostos por Dominick LaCapra fazem parte do modo de operar da História Intelectual argentina – representada, aqui, nas figuras de Oscar Terán e Carlos Altamirano. Conforme ressalta Fabíula Sevilha, os autores anteriormente citados teriam, em comum, a preocupação de compreender “o discurso histórico como uma prática social”⁵⁷. Particularmente, Oscar Terán ajuda a entender Sarmiento e a sociedade argentina. Por sua vez, Carlos Altamirano contribui com a percepção da função-autor na narrativa. A partir dessas contribuições, construiu-se o processo de escrutínio das fontes, aliado às preocupações até aqui expressas.

Como um meio que apresenta pontos de observação do passado que não são perceptíveis em outros tipos de vestígios, o texto é interrogado por Carlos Altamirano. O autor expressa seu entendimento acerca da História Intelectual, que não deve “ser uma História puramente intrínseca das obras e dos processos ideológicos, nem se contentar com referências sinópticas e impressionistas da sociedade e da vida política”⁵⁸, mas deve privilegiar os fatos do discurso, pois eles dão acesso a pontos únicos sobre o passado, não obtidos por outros meios.

O texto, para Carlos Altamirano, está em uma zona fronteira, sendo fonte e objeto de várias disciplinas. Com isso, pode ser abordado de muitos modos. O autor chama a atenção para as rubricas “ensaio” e “pensamento”, em que os textos são alocados na tradição latino-americana. Questionando a contribuição efetiva dessas formas de selecionar, agrupar e analisar textos, sobre o “pensamento”, Altamirano pondera:

Costuma-se, igualmente, agrupar esses tipos textuais sob o termo “pensamento”, o que corresponde, sem dúvida, ao fato de que lidamos com textos nos quais se discute, se argumenta e se polemiza. Com efeito, como considerar os textos mencionados senão como objetivações ou documentos do pensamento latino-americano – ao menos do pensamento de nossas elites? No entanto, definindo dessa maneira o âmbito de pertencimento desses escritos, o normal é abordá-los sem preocupação com sua forma (sua retórica, suas metáforas, suas ficções), ou seja, tudo o que oferece resistência às operações clássicas da exegese e do comentário. Mesmo o texto menos literário foi

⁵⁷ SEVILHA, Fabíula. Ponte, Prismas e Percursos... *Op. cit.*, p. 51.

⁵⁸ ALTAMIRANO, Carlos. Ideias para um programa de História intelectual. *Tempo Social*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2007. p. 10-11.

objeto de um trabalho que lhe deu forma e não há obra de pensamento, por mais que se entregue a um discurso demonstrativo, que escape a essa combinação e, assim, às significações imaginárias. Como esquecer tudo isso quando tratamos de escritos que costumam ser classificados sob o título de pensamento latino-americano⁵⁹.

Ao destacar que a “literatura das ideias” foi impulsionada pela ação, uma literatura que surge de textos políticos, de combate ou doutrina, Carlos Altamirano afirma que, ao tratá-los como pensamento, a intencionalidade de intervenção esvai-se, assim como a possibilidade de pensar a forma, as estratégias, os limites textuais, os tipos argumentativos, as sensibilidades e a dimensão simbólica. Enfim, perdem-se os “*hechos* de discurso” que constituem o texto, a obra. Conforme Carlos Altamirano,

Contudo, para estabelecer o sentido intelectual dos textos (ou os sentidos, caso se prefira) não basta vinculá-los ao campo da ação ou, como se costuma dizer, a seu contexto. Associá-los a seu “exterior”, a suas condições pragmáticas, contribui sem dúvida para sua compreensão, mas não evita o trabalho de leitura interna ou da correspondente interpretação, mesmo se os considerarmos documentos da História política e social⁶⁰.

A investigação das obras de Manoel Bomfim foi realizada sob a orientação acima. Considerando as especificidades dos gêneros textuais, buscaram-se, nas chaves de leitura que Oscar Terán apresenta para abordar *Facundo* e na análise paratextual, proposta por Gérard Genette, os fundamentos básicos para a compreensão e exegese das fontes.

Em *Para leer el Facundo: civilización e barbarie: cultura de fricción*⁶¹, Oscar Terán oferece um guia de leitura de *Facundo*, uma proposta que parte da História Intelectual, sugerindo ferramentas para uma compreensão do texto que vai além do que a leitura direta desse clássico latino-americano poderia oferecer. Antes de enveredar no estudo do texto principal da obra, Oscar Terán apresenta alguns acontecimentos da política e do circuito cultural, que encontraram ressonância no livro de Domingo Sarmiento.

O objetivo e o gênero textual de *Facundo* são questões relevantes para Oscar Terán, pois, a partir desses elementos, considera que o texto não se constitui como um ensaio de investigação da nacionalidade, mas sim como um meio de intervenção política, marcado por uma mescla de gêneros que atendem ao objetivo de compreender (e extirpar) o despotismo na Argentina. Ressaltando a intenção política de Sarmiento, Oscar Terán destaca que as finalidades

⁵⁹ *Ibidem.* p.11-12.

⁶⁰ ALTAMIRANO, Carlos. *Ideias para... Op. cit.*, p. 14.

⁶¹ TERÁN, Oscar. *Para leer el Facundo: civilización e barbarie: cultura de fricción*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007.

projetadas pelos autores para suas produções interferem nas escolhas, sejam elas de gêneros textuais, tipos argumentativos, exposição ou estilo. Em suas palavras:

Dicho rápidamente, aquí se trata de responder a la pregunta ¿qué busca el autor?, y obviamente las respuestas pueden ser variadas. En efecto, puede buscar verdad, prestigio, dinero, fama, poder y otras cosas, o una mezcla de varias de ellas. Sea como fuere, lo que importa comprender es que cada uno de esos fines implica lógicas y estilos diversos de escritura. (En los extremos, no es lo mismo escribir un poema, un sermón moralizante o una demostración científica, porque uno rinde tributo a la belleza, el otro a la bondad y el tercero a la verdad)⁶².

Por conseguinte, reforça-se a importância de pensar um *corpus* documental que capture os diversos gêneros que Manoel Bomfim escreveu. Por meio dos mais diversos textos, é possível alcançar as múltiplas frentes em que o sergipano atuou, observando não apenas o “pensamento” – as suas permanências e as suas mudanças –, mas também nuances da estratégia de intervenção do intelectual.

A última contribuição de Oscar Terán que se apresenta é “Preguntas al texto”, um capítulo de *Para leer el Facundo*, em que o autor oferece perguntas/ferramentas de análise que conjugam os diversos níveis de contexto de uma obra, conforme a proposta de Dominick LaCapra. Assim sendo, Oscar Terán analisa a célebre obra argentina a partir das questões: “Quem fala?”, “O que diz?”, “Como diz?” e “Para quem se diz?”.

Para saber “quem fala”, segundo o autor, é imprescindível perceber as marcas de autoria “dentro” do texto, pois nem sempre o contexto biográfico tem a relevância que se projeta para responder a essa pergunta. Visando compreender “o que se diz”, o conteúdo da obra deve ser observado para além da veracidade ou falsidade do que foi escrito, considerando, também, eventuais pontos de fuga, contradições e ilações. Por guardar profunda relação com o conteúdo, a forma, ou “como algo foi dito”, também é uma questão para Oscar Terán. A última questão proposta por Oscar Terán é “para quem se escreve?”. Na resposta, ele apresenta dois tipos de leitores: o real e o virtual. Enquanto o leitor real é encontrado em resenhas e comentários, ou seja, na recepção da obra, o leitor virtual, segundo Oscar Terán:

En cuanto al público virtual (aquel que el escritor, digamos, tiene imaginariamente mirándolo sobre el hombro mientras escribe), a ése tenemos que buscarlo en el texto, para encontrar allí elementos del léxico, marcas, guiños, pactos de lectura, un estilo, unas citas, unos sobreentendidos, que nos brinden pistas para componer ese público virtual que el escritor supone.

⁶² TERÁN, Oscar. *Para leer el Facundo... Op. Cit.* p.23

Porque para ser leído y comprendido, un texto tiene que contar con una comunidad de sentido previamente estructurada (por eso los distintos diarios o periódicos utilizan diversos lenguajes, por ejemplo)⁶³.

Por fim, cabe ressaltar a contribuição da análise paratextual para a compreensão do texto. O paratexto, segundo Gérard Genette, “é aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público”⁶⁴. Entendido como uma zona intermediária entre o texto principal e as outras partes da obra, o paratexto não é o texto, mas de algum modo lhe conforma. É composto por elementos textuais e gráficos que visam garantir uma melhor leitura e compreensão do texto. Nas palavras de Gérard Genette: “o paratexto sob todas as suas formas, é um discurso fundamentalmente heterônomo, auxiliar, a serviço de outra coisa que constitui sua razão de ser: o texto”⁶⁵.

Com definições rígidas e excludentes, o paratexto (que, por exemplo, pode ser o prefácio, a capa, o título, dentre outros) apresenta escolhas funcionais e flexíveis que explicitam os recursos de que se lançaram mão para fazer a obra⁶⁶. A partir dessas colocações, torna-se possível reconhecer funções e intencionalidades ligadas ao texto.

1.4 Organização dos Capítulos

A tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “O intelectual Manoel Bomfim”, é dedicado a apresentar o educador Manoel Bomfim por meio de uma revisão da literatura e de sua biografia. A revisão da literatura⁶⁷ faz a apresentação do intelectual, identificando como os pesquisadores abordaram a importância da educação em seu discurso e cristalizaram as imagens de Manoel Bomfim. Por sua vez, para a biografia, em decorrência da grande dificuldade de acesso a documentos do intelectual, recorreu-se às pesquisas já realizadas para a coleta dos dados biográficos, agregando informações encontradas na imprensa periódica da cidade do Rio de Janeiro.

No segundo capítulo, “A educação no discurso para o grande público”, analisou-se o discurso Bomfimmiano sobre educação produzido para a audiência universal – conforme a

⁶³ *Ibidem.* p. 94-95

⁶⁴ GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. Cotia: Ateliê Editorial, 2009. p. 9.

⁶⁵ GENETTE, Gérard. *Paratextos... Op. cit.*, p. 17.

⁶⁶ Chama-se a atenção para as interferências sofridas pelas obras. Não existindo texto desligado de sua materialidade, ressalta-se que essas influências podem ter origem no editor ou, até mesmo, na tecnologia de exposição. Logo, a autoria não responde exclusivamente à intenção ou à responsabilidade do autor.

⁶⁷ Em virtude do grande número de trabalhos dedicados ao estudo do intelectual Manoel Bomfim, foram cotejadas algumas obras de caráter geral e as teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação.

retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca⁶⁸. Para este capítulo, foram selecionados os textos publicados na imprensa periódica, os discursos e o ensaio *A América Latina*, que, por não possuírem um destinatário definido, foram considerados como essenciais para o espraio do seu pensamento sobre educação. A análise das fontes permitiu identificar quatro temas de destaque em seu discurso: o valor intrínseco da educação; o papel do Estado na difusão da educação; o direito da criança de ser educada; e a relação entre educação, trabalho e progresso.

No terceiro capítulo, “A formação docente: os manuais pedagógicos e a educação no (e pelo) discurso científico”, buscou-se investigar o discurso científico de Bomfim, materializado nos manuais de pedagogia e psicologia, visando compreender o discurso sobre educação destinado à formação de professores. Deste modo, iniciou-se a análise pelas escolhas de Manoel Bomfim para o ensino de pedagogia e psicologia, expostas nos paratextos de *Lições de Pedagogia* e *Noções de Psicologia*. Buscou-se identificar as singularidades do discurso científico, destacando como o conhecimento do corpo e da psicologia subsidiam grande parte dos conteúdos presentes nos livros e se relacionam intimamente com o tema da moral e do trabalho, bem como a importância da afetividade para a educação.

No quarto capítulo, “Através da leitura: a educação no discurso para as crianças”, foram analisados os livros de leitura *Através do Brasil* e *Primeiras Saudades*. Compreendendo esses textos como veículos do discurso de Bomfim para o público infantil, preferencialmente no ambiente escolar, buscou-se perceber como o discurso sobre educação foi difundido para as crianças. Para tanto, foram analisados os prefácios dos livros de leitura, a fim de aclarar as escolhas realizadas pelos autores. Buscou-se, também, perceber como o projeto de educação e a temática do trabalho foram abordados nos livros de leitura. Especificamente em *Através do Brasil*, foi observado como o Brasil era apresentado às crianças por meio das aventuras e desventuras de Carlos, Alfredo e Juvêncio. Por fim, a partir das recordações de Raul, personagem principal de *Primeiras Saudades*, procurou-se compreender quais eram as características do modelo ideal de educação de Manoel Bomfim.

⁶⁸ PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS- TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

2 O INTELLECTUAL MANOEL BOMFIM

2.1 Educação, radicalismo, linguagem e esquecimento: elementos para uma revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica tem a proposta de perceber como os pesquisadores abordaram a importância da educação e edificaram as imagens de Manoel Bomfim. Foram cotejadas algumas obras de caráter geral, assim como as teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação no Brasil. Essa opção pela área de concentração e pelo tema deu-se em decorrência da grande quantidade de produções localizadas ao longo da pesquisa. O último levantamento realizado contém 59 trabalhos, entre teses e dissertações às quais se teve acesso ao texto completo e cujos temas de estudo podem ser divididos em quatro grupos: historiografia, identidade nacional, estudo comparado e educação. Procurou-se entender como Manoel Bomfim foi lido e interpretado, destacando as impressões dos autores sobre educação, radicalismo, linguagem e esquecimento.

Flora Süssekind e Roberto Ventura publicaram *História e Dependência* em 1984, livro que contém um artigo – *Uma teoria biológica da mais-valia?* – e uma coletânea de excertos de Bomfim, sob a justificativa de apresentar o pensamento do sergipano que, há muito, não era publicado. Manoel Bomfim é apresentado por Flora Süssekind e Roberto Ventura como um historiador e ensaísta pouco afeito às regras e aos jogos da cena intelectual de seu tempo.

Buscando compreender por que Bomfim foi relegado ao esquecimento, os autores recorrem aos seus interlocutores e intérpretes. A partir dessas informações, formulam a hipótese de que tanto a ambiguidade – ancorada na crítica do uso da biologia para explicar a sociedade, sendo que o próprio Bomfim fazia uso de conceitos biológicos transpostos metaforicamente para uma explicação do social – quanto o contradiscurso não foram aceitos por seus contemporâneos. Essa falta de reconhecimento, por parte de seus pares, teria feito com que fosse ignorado pelos pesquisadores. Conforme Flora Süssekind e Roberto Ventura, “apesar da crítica à ciência da época, Manoel Bomfim não inaugura outro horizonte de linguagem. Sua obra apoia-se nas categorias comuns a essa ciência, deslocando-as, porém, de um emprego homológico para uma utilização metafórica”¹.

Todavia, os autores destacam que a linguagem biológica não constituiu um empecilho para que Bomfim elaborasse uma análise da sociedade que superasse o determinismo biológico em voga. Os autores apontam, ainda, para uma explicação de matriz culturalista, que antecipa

¹ VENTURA, Roberto; SUSSEKIND, Flora. *História e Dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim*. São Paulo: Moderna, 1984. p. 16.

Gilberto Freyre. Süssekind e Ventura estabelecem, também, uma aproximação entre Bomfim e Karl Marx, a partir de alguns pontos de contato, dentre os quais se pode citar o conceito de parasitismo, o qual colaborou para a criação da imagem de um autor à esquerda. Por fim, os autores pouco apreciam a temática da educação, evidenciando apenas o viés da ideologia ilustrada², por meio da qual o sergipano entendia a instrução popular como a redenção dos males gestados pelo parasitismo, opondo-se aos positivistas, que percebiam a educação como um direito privado e não como um dever do Estado.

Por meio do artigo *Radicalismos*, Antonio Candido³ apresenta sua compreensão das ideias de Manoel Bomfim. Para Candido, “o escritor que disse isso pela primeira vez, de modo talvez insuperado até hoje, foi Manoel Bomfim, cujo pensamento pode ser considerado plenamente radical”⁴. Antonio Candido define a categoria “radicalismos” como um modo progressista de reagir aos problemas sociais – em oposição ao largamente difundido modo conservador. Esse modo progressista teria sido gestado pela classe média ou por setores esclarecidos da classe dominante. Embora não chegasse a ser um pensamento revolucionário, possuía um potencial transformador, especialmente em países em que o povo não apresentava consciência política e potencial revolucionário. Esse pensamento radical, segundo Antonio Candido, opunha-se aos interesses da sua classe. No entanto, esse fenômeno era restrito, pois pensava a nação como sujeito, desconsiderando os conflitos de classe e tendendo à conciliação, em detrimento de saídas revolucionárias. É por essa categoria que Antonio Candido interpreta as ideias de Manoel Bomfim e edifica sua imagem de radical ilustrado.

Apontando possíveis causas para o esquecimento a que Bomfim fora relegado, Antonio Candido elege a falta de eloquência e admirabilidade em sua escrita; a querela com Silvio Romero – que considera ter grande prestígio na sociedade da época –; e, em suas palavras, “por causa de seu método de analogias biológicas, superadas em seguida por outras correntes da sociologia; e também porque manifestava pontos de vista politicamente incômodos para as ideologias dominantes”⁵.

Candido procurou relativizar esse esquecimento, ressaltando o sucesso dos livros didáticos escritos por Manoel Bomfim. Adverte-se que esse artigo foi publicado em 1990, época em que se começa a republicação das obras ensaísticas de Bomfim. O tema da educação pouco

² A ideologia ilustrada é entendida como a ideia de que a intelectualidade tinha a missão da difusão da educação básica para as camadas populares. Esta educação se constituiria como motor da transformação da realidade brasileira como um todo.

³ CANDIDO, Antonio. *Radicalismos*. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 4-18, abr, 1990.

⁴ *Ibidem*. p. 4.

⁵ *Ibidem*. p.11.

aparece em *Radicalismos*. Após apresentar algumas das ideias de Bomfim e classificá-las como um “sólido projeto radical”⁶ que não encontrou ressonância, Candido afirma:

Nenhum outro pensador brasileiro daquela época foi tão lúcido e avançado em face de temas cruciais, como a natureza da sociedade na América Latina, e no Brasil em particular, mostrando a persistência do colonialismo através do predomínio das oligarquias, a marginalização do povo, o perigo imperialista, a mentalidade espoliadora em relação ao trabalho, visto como prolongamento da escravidão. Por isso, esperava-se uma conclusão mais forte. Mas aí entrou em cena o que chamei a ambigüidade do radicalismo, e as conseqüências revolucionárias se atenuaram em benefício de uma visão ilustrada, *segundo a qual a instrução seria remédio suficiente para redimir as massas*⁷ (grifo meu).

Assim, para Antonio Candido, a educação em Bomfim seria a marca da ambigüidade desse radicalismo. Incapaz de romper totalmente com os interesses de sua classe, a saída seria a via conciliatória da instrução das massas⁸.

O Rebelde Esquecido consiste na maneira pela qual Ronaldo Conde Aguiar percebe Manoel Bomfim, motivo pelo qual utiliza tal caracterização como título de sua obra, considerada uma “biografia sociológica”. Aguiar ocupa-se da trajetória de Bomfim para entender tanto os fatores que lhe propiciaram construir um contradiscurso quanto as razões que o levaram a ser relegado ao esquecimento.

A estrutura da escrita de Ronaldo Conde Aguiar sobre Bomfim, articulando texto principal, notas de rodapé e trechos entre colchetes – em que, além de expressar opiniões, tece aproximações do pensamento do sergipano com situações e problemas do Brasil atual –, busca atingir diversos nichos de leitores e não somente pesquisadores. A partir da biografia, articula as esferas de existência de Manoel Bomfim, atentando-se tanto para a sua vida privada quanto para a sua atuação como intelectual engajado e contribuindo para a edificação de uma memória sobre Bomfim como um nacionalista pioneiro, original e rebelde.

Para Ronaldo Conde Aguiar, Bomfim era uma voz dissonante, “uma voz que ousava dizer o *indizível*, um pensador que não temia pensar o *impensável*”⁹, sendo esse o motivo principal para que fosse esquecido pelas gerações posteriores. À defesa de um contradiscurso por parte do sergipano, agregava-se a não adequação às regras e comportamentos do campo

⁶ CANDIDO, Antonio. *Radicalismos. Estudos Avançados...* Op. cit. p. 17.

⁷ *Idem*.

⁸ Conforme Antonio Candido, somente em “O Brasil Nação”, de 1931, Manoel Bomfim chegaria ao termo lógico das suas idéias e preconizaria a transformação revolucionária para resolver a marginalização histórica do povo. Com isso, a mentalidade radical se aproximou das suas conseqüências lógicas mais avançadas”.

CANDIDO, Antonio. *Radicalismos. Estudos Avançados...* Op. cit. p. 17

⁹ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido...* Op. cit. p. 25. (Grifos do autor).

intelectual de seu tempo e sua condição de lusófono, que dificultava sua circulação na imprensa periódica, dominada, na época, por portugueses.

No percurso de vida do biografado, Ronaldo Conde Aguiar apresenta sua relação com a educação, destacando tanto a ação – expressa nos cargos ocupados no funcionalismo público, nas viagens a estudos, na defesa da educação na Câmara dos Deputados e na imprensa periódica – quanto o pensamento educacional pautado, sobretudo, na defesa de uma educação pública, centralizada pela União e estruturada sob o viés ilustrado.

Do pesquisador Marcos César de Freitas, foram selecionados dois artigos publicados em coletâneas de história da educação: “Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma”¹⁰ e “Os intelectuais da educação, o espelho de próspero e suas instabilidades conceituais”¹¹. No primeiro artigo, o autor apresenta “o percurso de uma ideia de infância articulada pelo sergipano Manoel Bomfim”¹². Por sua vez, o segundo estudo traz uma reflexão sobre Bomfim e Anísio Teixeira, no que diz respeito a alguns conceitos por eles articulados para pensar o Brasil.

Ao propor temas bastante específicos, Marcos César de Freitas ateve-se à investigação da psicologia experimental e dos conceitos que sustentavam o pensamento Bomfimiano, ressaltando, sobretudo, a dualidade entre arcaico e moderno. Deste modo, os itens privilegiados na presente revisão – educação, esquecimento, radicalismo e linguagem – aparecem marginalmente, sendo, portanto, necessário alinhar os indícios contidos nos textos dos artigos selecionados.

Freitas aborda a educação na sua relação tanto com a psicologia quanto com o projeto de modernidade aventado por Bomfim. Conforme o autor, “Manoel Bomfim projetou-se como pesquisador da individualidade infantil em relação aos processos de aprendizagem. Mais do que educador, a conjunção de interesses pela história e pela psicologia o converteu em “cientista da educação da criança”¹³. Dito isso, reitera-se que a psicologia, para Bomfim, consistia em um subsídio para a instrução, ao proporcionar melhor conhecimento acerca do desenvolvimento da criança e dos mecanismos de sua aprendizagem, de modo a, enfim, colocá-la no centro do processo educativo. Entretanto:

¹⁰ FREITAS, Marcos César de. Da ideia de estudar a criança...*Op.Cit.* p.345-372.

¹¹ FREITAS, Marcos César de. Os intelectuais da educação, o espelho de próspero e suas instabilidades conceituais. In: ARAÚJO, Marta Maria de, CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; PAIVA, Marlúcia Menezes de; STAMATTO, Maria Ines Sucupira e XAVIER, Libânea Nacif (Orgs.). *Intelectuais, Estado e Educação*. Natal: Ed. UFRN, 2006. p.84-103.

¹² FREITAS, Marcos César de. Da ideia de estudar a criança...*Op.Cit.* p.345.

¹³ *Ibidem*. p.360.

O mote da civilização o levava a reconhecer que o "aprender a aprender" tinha algumas necessidades de ajuste, as quais dependiam do professor. Nesse sentido observava que "(...) o professor apelará para a observação da criança para que ela note a diferença entre o estado selvagem e as indústrias, instituições, obras e costumes que distinguem a civilização: mostrará que essas instituições e indústrias faltam em grande parte a algumas terras do interior, onde a civilização ainda não penetrou¹⁴.

Logo, o conteúdo a ser ensinado deveria ser de responsabilidade da geração anterior e levar em conta a capacidade de aprendizagem da criança, a sua individualidade e, também, os ditames da psicologia.

Já referente ao projeto de modernidade, o “cientista da educação” considerava “a criança como o ponto de partida”¹⁵ da renovação cultural do povo brasileiro, “recuperado pela sua instituição mais importante – a escola primária –, possuía os predicados suficientes para emancipar o país como um todo e, em decorrência, 45esembaraça-lo dos séculos de deformação originados no processo de formação colonial a que foi submetido”¹⁶. Ou seja, seria a partir da criança educada que os novos hábitos, desejáveis para o ingresso no mundo moderno, seriam disseminados, redimindo uma população plástica e apta a se desenvolver de acordo com as necessidades de seu tempo.

O aspecto da linguagem aparece brevemente nas obras de Freitas, segundo o qual o conceito de parasitismo constitui a chave para compreender o pensamento Bomfimiano. Este conceito teria sido transposto do campo biológico, passando a representar aspetos sociais.

É importante anotar que o livro de Bomfim apresentou-se como um libelo de protesto ao tipo de regime republicano que estava em curso, no Brasil. Deve-se reter o fato de que o mote da reconstrução republicana direcionou vários esforços intelectuais à atenção à infância e ao zelo pela identificação e reelaboração da individualidade infantil, naquele contexto em que se pedia a "refundação" da república mediante o aumento da oferta de escolarização¹⁷.

Ao centrar seus esforços no campo da psicologia, Marcos César de Freitas apresenta o aspecto do esquecimento a partir desse campo. Para o autor, quando Manuel Bergström Lourenço Filho escreve sua história da psicologia, ele se autoproclama fundador de uma ciência que saía das amarras da medicina e buscava aproximação com a educação, de modo a auxiliá-

¹⁴ FREITAS, Marcos César de. Da ideia de estudar a criança...*Op.Cit.* p.364.

¹⁵ FREITAS, Marcos César de. Os intelectuais da educação...*Op. Cit.* p.89.

¹⁶ FREITAS, Marcos César de. Da ideia de estudar a criança...*Op.Cit.* p.368

¹⁷ *Ibidem.* p.360.

la em sua empreitada. Nesse movimento, Manuel Bergström Lourenço Filho não apaga totalmente a contribuições de Manoel Bomfim para o campo da psicologia, pois o reconhece como um precursor. Todavia, diminui sua importância, ao atrelá-lo a um passado que não teve continuidade¹⁸.

Marcos César de Freitas afirma que “a república brasileira manteve ao longo do século XX grande dificuldade em secularizar-se. O crivo religioso da classificação das mentes foi sendo substituído pela modalidade menos laica das ciências: a experimental”¹⁹. Assim, àquela época, as aferições psicométricas serviam para ordenar e segregar a sociedade, separando os indivíduos aptos dos inaptos para ingressar no mundo civilizado. Portanto, os intelectuais desejavam criar novos hábitos e habilidades, ao mesmo tempo em que defendiam a manutenção das diferenças de classe.

Nesse contexto, o educador sergipano apresentava ressalvas quanto ao uso dos testes, versando sobre a precisão dos instrumentos, bem como sobre os usos que lhes estavam sendo atribuídos. Bomfim conheceu os testes por meio de Alfred Binet, para quem os testes consistiam em instrumentos para diagnosticar somente as dificuldades de aprendizagem, tendo em vista auxiliar aqueles que tinham algum atraso em relação ao que era considerado padrão normal²⁰. Conforme Marcos César de Freitas destaca, “Bonfim desconfiou do êxito de um moderado de ciência que pudesse ser confundido com um modelo de disciplina social”²¹. No entanto, a despeito de seus receios, Bomfim não apresentava qualquer radicalidade no embate. Pelo contrário, fez parte desses estudos e “não obstante essa desconfiança em relação aos próprios postulados, em 1924, foi chamado a coordenar em conjunto com Maurício de Medeiros, a comissão que visava a organizar a adoção de testes de inteligência no ensino primário do Rio de Janeiro”²².

A aproximação de Manoel Bomfim da ideologia ilustrada é destacada na pesquisa de André Botelho, sobretudo em *O batismo da instrução*²³, dissertação em que defende que a educação vista como redenção nacional constituía a principal alternativa ao determinismo

¹⁸ FREITAS, Marcos César de. Da ideia de estudar a criança...*Op. Cit.* p.346.

¹⁹ FREITAS, Marcos César de. Os intelectuais da educação...*Op. Cit.* p.99.

²⁰ Segundo Stephen Jay Gould, Alfred Binet buscou separar o que seria inteligência, entendida como capacidade de realização de tarefas, do que seria obra da educação. Os testes que havia produzido tinham uma finalidade bastante restrita: “identificar crianças cujo desempenho escolar indicasse a necessidade de uma educação especial; atualmente, falaríamos de crianças com dificuldades para a aprendizagem, ou ligeiramente atrasadas”. GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p.155.

²¹ FREITAS, Marcos César de. Os intelectuais da educação...*Op. Cit.* p.93.

²² *Idem*.

²³ BOTELHO, André. *O batismo da instrução... Op. Cit.*

imposto pelo racismo científico²⁴. Botelho, todavia, ressalva que, apesar da permanência dessa visão ilustrada na obra de Bomfim, ela estaria mais próxima de uma aspiração modernizante e democrática do que de uma visão humanista²⁵.

André Botelho, assim como Süssekind e Ventura, percebe a ambiguidade na linguagem adotada por Bomfim, a qual, ainda que estivesse marcada pela retórica naturalista, era utilizada para formar uma explicação socio-histórica, divergindo dos intelectuais de seu tempo, que faziam uso dessa linguagem para explicações sociodeterministas.

O uso controverso da linguagem científica em voga e os pressupostos ilustrados e reformistas seriam, segundo Botelho, os responsáveis pelo esquecimento de Manoel Bomfim no pensamento social brasileiro. Contudo, o autor destaca que, se a obra ensaística de Bomfim foi esquecida, não se pode dizer o mesmo sobre *Através do Brasil*, reeditado até os anos de 1960, o que demonstraria a validade e aceitação, ainda que em parte, de suas propostas educacionais²⁶.

Do entendimento de Botelho, destaca-se, por fim, que a educação é o fio condutor de toda a reflexão ensaística de Bomfim, apesar de outros pesquisadores apontarem que, em *O Brasil Nação*, ele teria passado a defender a revolução como meio de inserir o país na modernidade. Botelho destaca um entendimento diferenciado, do qual esta pesquisa se aproxima:

A própria temática da revolução em *O Brasil Nação* está diretamente relacionada à questão que confere a unidade a sua obra e trajetória: apenas uma revolução que depusesse as elites dirigentes do poder asseguraria, ou estaria apta a assegurar, a *efetiva educação do povo brasileiro*, esta sim o meio de realização da sociedade e das promessas igualitárias e democráticas da modernidade no Brasil²⁷.

²⁴ Racismo científico é entendido como um conjunto de ideias pautadas no determinismo biológico como modelo de explicação da sociedade, dividindo a humanidade em raças superiores e inferiores. Segundo Stephen Jay Gould, “embora os diferentes estudos tenham alcance limitado, a filosofia geral do determinismo biológico é sempre a mesma: as hierarquias existentes entre os grupos mais ou menos favorecidos obedeceriam aos ditames da natureza; a estratificação social constituiria um reflexo da biologia permutáveis.” GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem...* Op.Cit.. p. 74. Ver também: SCHWARCZ, L.M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

²⁵ BOTELHO, André. *O batismo da instrução...* Op. Cit., p. 40.

²⁶ Para André Botelho, pensar em Manoel Bomfim como um “autor esquecido” está diretamente associado à inconformidade dos pesquisadores, “por ele não ocupar, na galeria canônica do pensamento social brasileiro, o lugar que avaliamos que ele mereça dadas a originalidade e a importância da sua reflexão sobre o Brasil”. BOTELHO, André. Manoel Bomfim e o legado autocrático do estado brasileiro: apontamentos para uma agenda de pesquisa, *Achegas.net* Revista de Ciência política, [s.l.], n.31, set-out, 2006. p.4.

²⁷ BOTELHO, André. Manoel Bomfim: um percurso da cidadania no Brasil. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia M.(orgs.). *Um enigma chamado Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.118-131. p. 126-127. (Grifo meu).

Em *As identidades do Brasil 2: de Calmon a Bomfim*, José Carlos Reis destaca que Manoel Bomfim se dividiu entre o moderno e o arcaico, considerando que o jovem intelectual teria ficado entre “o passado e o futuro, com um pé no engenho e o outro na cidade”²⁸. Reis aponta que a trajetória familiar dos Bomfim deu o tom do otimismo com que Manoel vislumbrava o futuro da nação, pois, se um simples vaqueiro do agreste poderia se tornar um importante comerciante na capital Aracaju (ainda que tivesse o sonho – realizado – de ser um dono de engenho de açúcar), não eram os “genes mestiços” que impediam o progresso, mas sim a falta de oportunidade.

O capítulo do livro em que José Carlos Reis apresenta sua análise de Bomfim intitula-se: “Civilização brasileira e otimismo revolucionário (ingênuo): Manoel Bomfim e o sonho da República soberana e democrática” – um título bastante sugestivo. Ao longo do texto, Reis apresenta uma pequena revisão bibliográfica e introduz o pensamento social de Bomfim, por meio das obras *O Brasil nação* e *O Brasil*²⁹ – sendo esta última uma coletânea de textos, produzida por Carlos Maul, após a morte do autor. Para Reis, *O Brasil* é uma obra de suma importância, pois, uma vez que as obras de Manoel Bomfim eram de difícil acesso, seu pensamento foi divulgado através da produção de Carlos Maul.

A educação foi abordada por José Carlos Reis na penúltima parte do referido capítulo, em que apresenta o pensamento de Bomfim, segundo o qual o verdadeiro povo brasileiro se encontrava subjugado ao bragantismo explorador das elites econômicas e apenas a educação seria capaz de fazê-lo florescer. Ainda que, mais ao fim da vida, Bomfim tenha defendido a revolução como meio de superação do bragantismo, Reis destaca que sua ideia de revolução se restringia apenas à retirada do governo, que não demonstrava interesse pela educação popular. Ainda que Reis não se aprofunde no pensamento de Manoel Bomfim sobre o assunto, destaca que a educação vislumbrada pelo sergipano consistia naquela norteadada pelos ideais de liberdade e democracia.

Já sobre a questão do esquecimento, José Carlos Reis aponta para aspectos da linguagem científica de Bomfim, para além do biologismo envelhecido. Para o autor, o excesso de paixão seria o responsável por afastá-lo de uma pretensa cientificidade, impedindo seu reconhecimento pelos intelectuais e cientistas contemporâneos e contribuindo para o apagamento de sua figura na posteridade. Junto à questão da linguagem passional, Reis aponta, também, a falta de um

²⁸ REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil 2: de Calmon a Bomfim...* Op.Cit. p. 183.

²⁹ BOMFIM, Manoel. *O Brasil* (com uma nota explicativa de Carlos Maul). Brasileira – Bibliotheca Pedagogica Brasileira, série V. Vol. XLVII. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

interlocutor claro nas obras de Bomfim. Segundo o autor, a revolução que Bomfim apregoou carecia de contornos claros sobre seus receptores, sendo marcada pela imprecisão do destinatário do discurso – “o povo brasileiro” –, bem como pela dificuldade de demarcar quais lideranças conduziriam o processo revolucionário. Desse modo, segundo Reis, a revolução pensada por Bomfim não reverberou em ação.

A última obra de referência foi escrita por Rebeca Gontijo – *Manoel Bomfim* – para a coleção “Educadores”, do Ministério da Educação, na qual se enfatiza o educador, em decorrência do perfil da edição: um repositório de memória sobre educadores. O livro é composto por um ensaio de Gontijo e trechos de textos, selecionados de acordo com sua capacidade de sintetizar o pensamento de Bomfim no tocante à educação.

Apresentando o sergipano através dos próprios textos, o ensaio de Rebeca Gontijo exhibe o cenário onde atuava, deixando transparecer os momentos de pertença, bem como os de ruptura, com a intelectualidade que lhe era contemporânea. Embora, já no título, a autora defina Manoel Bomfim como educador e “cientista da educação”, seu texto enfatiza o cientista, vislumbrado “nas obras dedicadas à psicologia da educação e, também, na produção destinada ao uso escolar”³⁰.

Rebeca Gontijo ressalta que, no início da Primeira República, era corrente na sociedade a temática da educação. Para a autora, haveria duas alternativas ao determinismo biológico: a educação ou o higienismo. No entanto, “essa cultura da higiene apoiava-se em um cientificismo difuso, de acordo com o qual a ciência seria o melhor meio para compreender e solucionar os problemas sociais”³¹, de forma que esse pensamento colaborou para a busca de estatísticas e métricas para a escola, sendo os laboratórios de psicologia experimental uma de suas expressões. Manoel Bomfim foi diretor do *Pedagogium*, onde manteve um laboratório de psicologia experimental. Através dessa empreitada, conforme a autora, o sergipano inovou em suas práticas, questionando os limites da psicologia de laboratório e seguindo em direção a uma psicologia que levasse em consideração os aspectos sociais.

De acordo com Gontijo, o nome de Manoel Bomfim permaneceu nos balanços da história intelectual da Primeira República, fato que leva a autora a relativizar o esquecimento em torno da figura do sergipano. A autora ressalva que a percepção de um apagamento é fruto da não reedição de suas obras e que, se os pesquisadores levassem em consideração a produção didática de Bomfim, isso não ocorreria, pois *Através do Brasil* teve mais de sessenta edições até a década de 1960.

³⁰ GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim... Op. cit.*, p. 26.

³¹ *Ibidem.* p. 21.

A partir das obras contempladas nesta parte da revisão bibliográfica, percebeu-se um Bomfim marcado pelo contradiscurso e pela ambiguidade na linguagem, especialmente no que diz respeito à sua obra ensaística. Há um consenso sobre o papel da educação para Manoel Bomfim, apresentada como a “redentora dos males” e ligada aos ideais democráticos. Ainda sobre a relação entre educação e psicologia, ressalta-se que tanto Rebeca Gontijo quanto Marcos Cezar de Freitas compreendem que, a despeito de reconhecer a contribuição dos instrumentos de avaliação psicológica para a mensuração da inteligência, Manoel Bomfim mantinha-se crítico quanto aos limites das ferramentas psicométricas.

Quando se trata do esquecimento de Manoel Bomfim, são percebidas algumas perspectivas divergentes. Antonio Candido, André Botelho e Rebeca Gontijo relativizam o apagamento, ressaltando as muitas reedições de suas obras didáticas. Por outro lado, por se concentrarem nas obras ensaísticas, Flora Süssekind e Roberto Ventura, José Carlos Reis e Ronaldo Conde Aguiar denunciam o total esquecimento do pensamento do autor. Por sua vez, Marcos Cézar Freitas abre outra frente de interpretação, ao apontar que as disputas dentro do campo da educação levaram a um reconhecimento parcial de suas obras e contribuições. Embora esta pesquisa reconheça a validade dessas posições, não se alinha plenamente com nenhuma delas.

O segundo momento da revisão bibliográfica contempla doze dissertações e cinco teses defendidas no âmbito da Pós-graduação em Educação, com uma pequena apreciação de cada trabalho. Em sua dissertação, Claudfranklin Monteiro Santos³² estuda o livro didático *Através do Brasil*, examinando a obra em sua materialidade e encarando-a como objeto cultural, cujo discurso é portador de representações sobre a nação brasileira, a escola e a infância. Dos aspectos selecionados para a revisão da literatura, o autor não discute as questões do radicalismo e do esquecimento. Contudo, apresenta uma relevante contribuição sobre os demais aspectos.

A educação foi abordada, na dissertação, a partir da apresentação de *Lições de Pedagogia*, em que o autor destaca a ideia de adaptação e a necessidade de articulação com outras áreas científicas. Claudfranklin Monteiro Santos destaca, também, que a educação era um tema relevante, inclusive nos ensaios, afirmando que “Bomfim contrasta a ideia de educação para a dominação, uma educação transformadora, capaz de conduzir o povo brasileiro ao pleno desenvolvimento de suas riquezas potenciais, com dirigentes preparados para o exercício do

³² SANTOS, Claudfranklin Monteiro. *Viajando com Bomfim e Bilac "Através do Brasil"*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2003.

poder pelo bem comum”³³. O autor aborda o aspecto da linguagem ao iniciar sua análise da sua fonte principal, ou seja, um livro de leitura. Logo, sua discussão sobre o tema se restringe a um gênero textual específico, levando-o a afirmar que “evidentemente a linguagem é clara e acessível, considerando que foi escrita para desenvolver o hábito de leitura”³⁴. Percebe-se, portanto, que o foco em apenas um tipo de texto Bomfimiano leva a um entendimento distinto daqueles de outros pesquisadores.

O segundo estudo, de autoria de Rodrigo Belinaso Guimarães, intitula-se *Vida sob Efeitos do Transe: tecnologias do eu e sugestões escolares nos livros didáticos de Manoel Bomfim e Olavo Bilac*³⁵. Nessa dissertação, o autor procura entender a escola como um ambiente propício para a inculcação de uma série de sugestões apropriadas, visando à inserção do corpo dos educandos no ordenamento social, constituído por meio de determinadas tecnologias de subjetivação. Para tanto, analisa o livro didático como elemento instigador e a tecnologia empregada nessa subjetivação, além dos conteúdos suggestionados. Rodrigo Belinaso Guimarães, apesar do interessante trabalho, pouco reflete sobre os autores que estuda³⁶, de modo que não se encontrou contribuição para os pontos observados nesta revisão.

Por sua vez, em sua tese *Saberes em viagens nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*³⁷, Vivian Batista Silva estuda os manuais pedagógicos como instrumento de leitura para professores e formadores de uma cultura docente que transcende os limites dos estados nacionais. Em seu trabalho, Manoel Bomfim aparece como um ensaísta e autor do manual didático *Lições de Pedagogia*, cuja publicação foi atribuída ao ano de 1920.

Segundo Vivian Batista Silva, muitos autores de manuais da Escola Normal não foram objetos de biografias, sendo que “muitas vezes foi possível encontrar apenas breves notas constantes nos próprios livros e nada mais. Alguns deles não foram lembrados em dicionários especializados ou em resenhas publicadas em revistas educacionais. Exemplo disso foi o ensaísta Manuel Bonfim”³⁸. Assim, a autora não se envereda na discussão dos elementos

³³ SANTOS, Claudefranklin Monteiro. *Viajando com Bomfim e Bilac "Através do Brasil"...* Op.Cit.. p. 62.

³⁴ *Ibidem.* p. 76.

³⁵ GUIMARÃES, Rodrigo Belinaso. *A vida sob efeitos do transe: tecnologias do eu e sugestões escolares nos livros didáticos de Manoel Bomfim e Olavo Bilac*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

³⁶ Rodrigo Belinaso Guimarães incorporou o livro *Contos Pátrios*, cuja autoria é dividida entre Olavo Bilac e Coelho Neto.

³⁷ SILVA, Vivian Batista. *Saberes em viagens nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

³⁸ *Ibidem.* p.299.

destacados para essa revisão. Apoiando-se em Dante Moreira Leite e Antonio Candido, Vivian Batista Silva destaca o nacionalismo do pensamento de Bomfim e o esquecimento a que sua obra foi relegada, afirmando: “Bonfim e suas produções foram pouco lembradas não só pelos educadores como também pelos intelectuais do país porque, fundamentalmente, ele não foi compreendido e não examinou os temas e formas de análise mais enfatizados na época”³⁹.

Um higienista ilustrado. É assim que Roselania Francisconi Borges compreende a figura de Manoel Bomfim em sua dissertação: *A Pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação*⁴⁰. A partir da análise de *Lições de Pedagogia*, a autora insere Bomfim no rol do pensamento higienista, aproximando-o da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), associação da qual o sergipano fez parte como membro titular e presidente de seção.

Para Roselania F. Borges, falta a reflexão socio-histórica quanto ao ideal educativo proposto por Bomfim, considerando-o marcadamente biológico, com o objetivo de alcançar uma melhor adaptação ao meio, visando a perfectibilidade e o progresso. Sem questionar as verdadeiras questões sociais, tendo a educação, sobretudo a moral, como ferramenta de intervenção na sociedade, Manoel Bomfim seria mais um higienista preparando o povo brasileiro para a modernidade. A autora não se detém aos pontos “linguagem” e “esquecimento”, já que sua opção por compreender Bomfim na sua interlocução com a LBHM implica em atribuir ao personagem histórico certa homogeneidade de linguagem – considerando a tradição médica da maior parte dos membros da liga – e de relevância social. Por fim, no que tange à questão da radicalidade, a autora entende que, embora tenha sido percebido como revolucionário, “parece provável que os ideais de Manoel Bomfim – assim como o de muitos outros componentes dessa elite pensante – eram basicamente voltados aos ideais expressados por teóricos do Iluminismo”⁴¹.

Eliezer Raimundo de Souza Costa, em sua dissertação⁴², analisa a influência dos textos historiográficos sobre os livros didáticos de história, objetivando identificar a distância entre a história construída no âmbito acadêmico e aquela divulgada no ambiente escolar, no período compreendido entre 1918 e 1945. Dentre os textos historiográficos, o autor incorporou Manoel Bomfim em sua seleção, por meio das obras *O Brasil Nação* e *O Brasil na América*. Nesse

³⁹ SILVA, Vivian Batista. *Saberes em viagens nos manuais pedagógicos... Op. Cit..* . p.300.

⁴⁰ BORGES, Roselania Francisconi. *A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

⁴¹ BORGES, Roselania Francisconi. *A pedagogia de Manoel Bomfim ...Op.Cit..* p. 104.

⁴² COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. *Saber acadêmico e saber escolar: história do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

trabalho, portanto, a análise foi empreendida a partir dos textos ensaísticos e Manoel Bomfim foi percebido como “um dos grandes historiadores do período. De formação profissional era médico, de atuação foi jornalista, professor e escritor”⁴³.

Sem se aprofundar na reflexão sobre educação, na perspectiva de Manoel Bomfim, Eliezer Raimundo de Souza Costa destaca apenas que o sergipano elegeu a educação como solução para os problemas nacionais e “talvez por isso, na proposição de soluções, tenha se dedicado à educação pois além de professor foi autor de livros para a literatura escolar nacional [...], dentre eles *Através do Brasil* concluído em parceria com Olavo Bilac em 1910”⁴⁴.

Já os demais elementos da revisão – radicalismo, linguagem e esquecimento – são indiretamente abordados por Eliezer Raimundo de Souza Costa, quando trata o nacionalismo nos escritos de Manoel Bomfim. Segundo o autor, a linguagem de Bomfim é “marcada por um tom acentuadamente nacionalista”⁴⁵. Com uma escrita prolixa e um nacionalismo radical, o sergipano tem sido recuperado recentemente por pesquisadores, que se dividem entre aqueles que o situam próximo ao fascismo e os que defendem sua associação ao socialismo. Logo, ainda que não haja consenso a respeito de seu posicionamento político, Bomfim já não pode ser considerado um escritor esquecido.

Em sua dissertação⁴⁶, Alessandro do Nascimento Santos busca compreender como Manoel Bomfim e Olavo Bilac se posicionaram acerca das ideias de pátria, nação, povo e raça. Para tanto, Santos opta pela análise da produção didática, selecionando os livros de leitura *Através do Brasil* e *Livro de Leitura* – cuja autoria é compartilhada entre Bomfim e Bilac. Ao abordar questões ligadas à edição de livros e destacar a relação dos autores com o editor Francisco Alves, Alessandro do Nascimento Santos apresenta mais uma esfera da sociabilidade de Manoel Bomfim e Olavo Bilac, além de lançar luz para os aspectos comerciais existentes no processo de publicação de livros didáticos no início do século XX.

Ao propor a inscrição das referidas obras na história das edições didáticas, Alessandro do Nascimento Santos demonstra que a forma escolhida por Bomfim e Bilac para *Através do Brasil* – o romance de formação – era consagrada em outros países, evidenciando não apenas o conhecimento do mercado editorial, mas também de modelos mais eficientes para a educação infantil e a inculcação de projetos de nacionalidade na população. Com *Através do Brasil*, de acordo com Alessandro do Nascimento Santos, os autores apresentaram sua proposta de nação,

⁴³ COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. *Saber acadêmico e saber escolar... Op.Cit.. Ibidem.* p.35.

⁴⁴ *Ibidem.* p.36.

⁴⁵ *Ibidem* p.35.

⁴⁶ SANTOS, Alessandro do Nascimento. *Pátria, Nação, Povo Brasileiro na Produção Didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Livro de leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

pátria e povo em um formato já consagrado. Já em *Livro de Leitura*, cujo formato é a antologia, Bilac e Bomfim buscaram estabelecer um cânone com textos e ideias de autores de seu círculo de sociabilidade, com quem partilhavam valores e ideais de nação. Dito isso, destaca-se que a imagem de Manoel Bomfim, proposta por Alexsandro do Nascimento Santos, distancia-se do ensaísta radical e se aproxima do homem de letras bem relacionado e ciente de seu tempo, posicionando-se a respeito das fontes sem desconsiderá-las como bens de consumo ou como meios de consolidação em círculos intelectuais.

Olavo Bilac e Manoel Bomfim, conforme Alexsandro do Nascimento Santos, viam na educação o meio de consolidação da nacionalidade. Rompendo com o pessimismo do determinismo biológico, os autores acreditavam que o povo brasileiro possuía qualidades e poderia aprimorar-se, além de criar laços de nacionalidade, caso fosse educado para tanto. Apesar da crença no progresso e na educação como via de ascender à civilização, da crítica à escravidão e da visão positiva do mestiço, Santos destaca que as obras de Bilac e Bomfim apresentavam aspectos eugênicos, que dificultavam a inclusão dos indígenas no povo, na pátria e na nação brasileira civilizada. Por fim, cabe apontar que, na obra de Santos, não há destaque para o “esquecimento” e o “radicalismo”. Acredita-se que esses aspectos, enfatizados nesta revisão, não apresentavam grande valia para a análise realizada por Alexsandro do Nascimento Santos em sua dissertação.

Marcela Cockell Mallmann, em sua dissertação⁴⁷, busca destacar Manoel Bomfim enquanto intelectual engajado durante o período da *Belle Époque*. Para tanto, estabelece duas etapas: remontar sua rede de sociabilidade e a analisar duas de suas obras: *A América Latina e Através do Brasil*. No que diz respeito à linguagem, Mallmann, ao comparar Bomfim com a intelectualidade de seu tempo, vislumbra um contradiscurso nas obras Bomfimnianas, defendendo a adoção de uma posição contrária ao determinismo biológico, que era moda entre seus pares.

Partindo dessa noção de contradiscurso, já utilizada por outros pesquisadores, Marcela Cockell Mallmann amplia o debate, chamando atenção para o engajamento desse discurso. Segundo a autora, Manoel Bomfim era um cientista da educação engajado e visava modificar a realidade nacional através da educação, ponto central de seu projeto de intervenção. Dos temas selecionados para essa apreciação, o trabalho de Mallmann não aborda o radicalismo e pouco se dedica ao esquecimento. Sobre esse último, a autora afirma se tratar apenas de um

⁴⁷ MALLMANN, Marcela Cockell. *Manoel Bomfim: um intelectual polêmico e engajado na Belle Époque tropical (1898-1914)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

esquecimento aparente, talvez decorrente do pouco apreço que Bomfim nutria pelos círculos de prestígio – como a ABL –, identificando que, recentemente, houve uma redescoberta do sergipano como objeto de estudo no âmbito da pós-graduação no Brasil.

Já Ligiane Aparecida da Silva, em sua dissertação *Inviabilidades republicanas: o projeto Tavares Lyra e sua proposta de reforma e difusão do ensino brasileiro no início do século XX (1891-1908)*⁴⁸, tem por objetivo sistematizar a contribuição do intelectual Augusto Tavares de Lyra (1872-1958) para a organização da educação brasileira. Foi no cenário da Câmara dos Deputados que a autora encontrou o deputado federal Manoel Bomfim, que participou da discussão acerca da reforma educacional demandada por Afonso Pena e levada a cabo pelo ministro do interior Tavares Lyra.

A partir do destaque dado para as falas do deputado Bomfim, percebe-se como a autora apresenta o entendimento de Bomfim sobre educação – os demais elementos não são encontrados no presente trabalho. No que concerne à educação, a autora ressalta a posição favorável do sergipano à centralização, isto é, à participação da União na instrução primária e à sua universalização, pois “cabia o desenvolvimento da inteligência, de modo a preparar o indivíduo para ser capaz de orientar as próprias ações”⁴⁹. Conforme a autora, essa posição de Bomfim era controversa, já que atacava um dos pilares da recente República – o federalismo. Ressalta-se, por fim, a síntese que Ligiane Aparecida da Silva faz de Manoel Bomfim: “esse personagem caracteriza-se por suas ideias liberais e pela defesa da estruturação de um Estado moderno e democrático no Brasil. Um republicano que, em sua exposição à Câmara, admitiu interessar-se vivamente pelo problema da instrução popular”⁵⁰.

Por sua vez, Nhayana de Freitas Andrade, na obra intitulada *Manoel Bomfim e o Pedagogium: pela defesa da nacionalização do ensino primário no Brasil da Primeira República*⁵¹, apresenta a referida instituição e destaca a ação discursiva de Bomfim em prol da ampliação do acesso à educação, visando à elevação da instrução e da cultura, o que, conseqüentemente, levaria também ao progresso material da nação brasileira.

A autora não se envereda pela discussão do esquecimento ou de aspectos da linguagem utilizada por Bomfim, aproximando-se apenas do debate acerca do radicalismo, pois se alinha

⁴⁸ SILVA, Ligiane Aparecida da. *Inviabilidades republicanas o projeto Tavares Lyra e sua proposta de reforma e difusão do ensino brasileiro no início do século XX (1891-1908)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

⁴⁹ *Ibidem*, p.97.

⁵⁰ *Ibidem*, p.114.

⁵¹ ANDRADE, Nhayana de Freitas. *Manoel Bomfim e o Pedagogium: pela defesa da nacionalização do ensino primário no Brasil da Primeira República*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

com pesquisadores que percebem Manoel Bomfim através do prisma do pensamento radical. Ao tentar edificar uma imagem de Bomfim como protagonista na defesa da nacionalização do ensino, Nhayana de Freitas Andrade utiliza do par radical/conservador, imputando ao educador sergipano a marca da radicalidade.

Na dissertação *Os males de origem da educação brasileira segundo Manoel Bomfim*⁵², Dênis Wagner Machado apresenta o pensamento de Bomfim através da obra *A América Latina* e do discurso *O progresso pela instrução*. Em um grande esforço de contextualização, Machado não apenas lança luz à biografia do sergipano, mas a contextualiza em relação aos eventos e vicissitudes da época. Manoel Bomfim, segundo Machado, já não pode ser considerado um intelectual esquecido, uma vez que muito já foi escrito sobre o autor. Contudo, Machado destaca certa falta de prestígio de Bomfim, especialmente quando se trata de alçá-lo ao rol de intérpretes do Brasil.

Ao refletir sobre a linguagem de Manoel Bomfim, Dênis Wagner Machado busca, na formação médica e no meio intelectual, a explicação para o destacado uso de referências biológicas. Conforme Machado, tanto o meio intelectual em que o sergipano circulava era marcado pelas teorias do determinismo biológico quanto o curso de medicina teria levado Bomfim a construir e expor suas ideias pautando-se no conhecimento biologizante, o qual, no entanto, era apenas metaforicamente ligado à terapêutica. Esse aspecto da linguagem Bomfimniana é válido para parte de seu constructo intelectual, notadamente *A América Latina*, mas dificilmente pode ser aplicado ao discurso, que é a outra fonte analisada na dissertação.

De acordo com Dênis Wagner Machado, Manoel Bomfim foi um pensador radical, mas não um revolucionário. Portanto, seria completamente coerente a adesão de Bomfim à “saída ilustrada”. A adoção de tal postura não pode ser considerada como um decepcionante estrangulamento do pensamento radical, mas uma saída coerente em relação ao caráter de reformador, que via na educação não só uma finalidade, mas também um processo de transformação social. Destaca-se, por fim, que, ao longo de sua dissertação, Machado demonstra que a educação era tema central para Bomfim, entendendo-a como indispensável para o exercício da liberdade, da democracia e para a garantia de acesso ao progresso.

Procurando as marcas da formação médica de Manoel Bomfim, Gisele dos Santos Oliveira⁵³, em sua pesquisa, investigou a tese de Bomfim defendida da faculdade de medicina

⁵² MACHADO, Dênis Wagner. *Os males de origem da educação brasileira segundo Manoel Bomfim*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2014.

⁵³ OLIVEIRA, Gisele dos Santos. *Manoel Bomfim e a formação de professores: reflexões sobre Lições de Pedagogia* (1915). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

– junto às teses de mais três formandos –, conjuntamente às obras *Lições de Pedagogia e Pensar e Dizer*. Ao perseguir seu intento, a autora inscreve Manoel Bomfim em uma tradição médico-higiênica, de modo a reconhecer apenas a linguagem do discurso de autoridade conferido pelo saber médico adquirido. Gisele dos Santos Oliveira não aborda os temas do esquecimento e do radicalismo. No que diz respeito à educação, destaca-se, da análise empreendida pela autora, a aproximação das preocupações educacionais de Bomfim com o discurso higienista.

Já em *Manoel Bomfim: a defesa de uma educação nacional*⁵⁴, Clayton Gomes de Souza situa Bomfim em seu “espaço de experiência” – o campo intelectual brasileiro – e seu “horizonte de expectativa” – o progresso socioeconômico do Brasil –, tomando como objeto sua intervenção nos temas “Educação” e “Nação”. Ao narrar o caminho que o levava a Manoel Bomfim, Clayton Gomes de Souza destaca o encontro com a imagem do rebelde esquecido, que, a princípio, parecia correta. Contudo, a pesquisa delineou outra imagem de Bomfim, a do intelectual consciente das demandas de seu tempo, cujo ideal ilustrado o levava a transitar não apenas pela rebeldia, ao atacar os regimes vigentes, mas também pelo conservadorismo, ao não optar pela revolução social como meio de transformação social.

Considerando o meio intelectual contemporâneo a Bomfim, marcado pela simplificação das questões sociais e pelo debate sobre o tema da educação a partir do ideal ilustrado, Clayton Gomes de Souza defende que o sergipano partilhava da chamada “retórica da falha”⁵⁵. Se o diagnóstico era compartilhado com outros intelectuais e políticos, a terapêutica, ainda que dentro da ordem, divergia bastante e estava pautada na centralização dos esforços pela União, especificamente no âmbito da instrução primária – fosse na delimitação dos conteúdos ou no que dizia respeito ao seu financiamento. Isto é, Souza identifica em Bomfim a defesa da nacionalização da instrução.

Outro ponto sobre a educação, destacado por Clayton Gomes de Souza, consiste no uso da história para a criação de um verdadeiro sentimento nacional. A nação não seria apenas um pacto civil, dependendo somente do sentimento de pertença que deveria ser fomentado pela educação através da história. Indo mais além, Bomfim defendia uma versão histórica realmente nacional, que rejeitasse a chamada “história bragantina”⁵⁶ e que exaltasse o verdadeiro herói brasileiro: o povo.

⁵⁴ SOUZA, Clayton Gomes de. *Manoel Bomfim: a defesa de uma educação nacional*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

⁵⁵ Segundo Clayton Gomes de Souza, a retórica da falha consistia no apagamento das realizações anteriores, a fim de angariar apoio e convencer da urgência da causa da educação.

⁵⁶ História do Brasil oficial, aos moldes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que buscava uma conciliação com o passado colonial, exaltando os feitos da Coroa portuguesa.

Apesar da relevância das pesquisas acadêmicas, para Clayton Gomes de Souza, há sim um esquecimento da figura de Manoel Bomfim. Esse esquecimento estaria relacionado ao questionamento das verdades científicas da época, o que diminuía o diálogo e, por conseguinte, a capacidade de permanecer em evidência. Logo, não era a linguagem que incomodava, mas sim o conteúdo, marcadamente um contradiscurso, que questionava tanto o determinismo biológico quanto a opção da elite pelo eterno consenso com os exploradores da pátria. Deste modo, Clayton Gomes de Souza compreende que Manoel Bomfim era sim um rebelde, mas não um radical, já que todos os seus questionamentos encontravam alternativas de mudança dentro da ordem vigente e notadamente burguesa.

Adentrando a tese de Luciana Borges Patroclo, intitulada *As mães de famílias futuras: a revista O tico-tico na formação das meninas brasileiras (1905- 1921)*⁵⁷, percebe-se que a autora analisa os conteúdos femininos presentes na revista infantil *O Tico-Tico*. A autora arrola Manoel Bomfim na lista de intelectuais fundadores da referida revista, ao lado de Cardoso Júnior, Luis Bartolomeu de Souza e Silva e Renato Castro. Sobre Bomfim, Luciana Borges Patroclo destaca sua característica de intelectual polítamo e sua posição contrária ao racismo científico, tão difundido em seu tempo, que o levou a optar pela educação como meio de transformação da realidade brasileira. Acredita-se que, em decorrência do tema e do objetivo da referida tese, a figura do intelectual Manoel Bomfim não foi profundamente discutida, centrando-se apenas no ideal de educação vislumbrado na revista *O Tico-Tico*.

Um intelectual iconoclasta: o papel do símbolo na obra e ação política de Manoel Bomfim (1897-1932) é a tese⁵⁸ de Ligiane Aparecida da Silva⁵⁹. Para a autora, Manoel Bomfim foi um intelectual iconoclasta, por “refutar símbolos consolidados historicamente e a elaborar novas representações sociais ajustadas aos seus desígnios para o Brasil: eis o modo como Manoel Bomfim será apresentado neste trabalho”⁶⁰. De acordo com Ligiane Aparecida da Silva, a linguagem utilizada pelo sergipano, considerada por grande parte da historiografia tradicional como ingênua e passional, seria, na verdade, cívica e ufanista, fazendo parte de uma estratégia de legitimação de seu projeto de nação, o qual pode ser considerado razoavelmente divergente daquele empreendido pela maioria da elite intelectual e política da Primeira República. Nesse

⁵⁷ PATROCLO, Luciana Borges. *As mães de famílias futuras: a revista O tico-tico na formação das meninas brasileiras (1905- 1921)*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

⁵⁸ SILVA, Ligiane Aparecida. *Um intelectual iconoclasta: o papel do símbolo na obra e ação política de Manoel Bomfim (1897-1932)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

⁵⁹ As pesquisas aqui arroladas seguem uma ordem por ano de publicação, o que separou a análise da dissertação e da tese da referida autora.

⁶⁰ SILVA, Ligiane Aparecida. *Um intelectual iconoclasta... Op. cit.*, p. 24.

cenário, o esquecimento, de acordo com a autora, é uma produção da historiografia e demais publicações, que buscavam, no contexto econômico, social e político das primeiras décadas do século XX, respostas para a progressiva perda de espaço de Bomfim.

Para Ligiane Aparecida da Silva, Manoel Bomfim deve ser recuperado como um homem de ação, i.e., um debatedor de ideias e propostas na arena política da Primeira República. De acordo com a autora, pode-se dizer que Manoel Bomfim sofreu certo processo de esquecimento enquanto ensaísta. Todavia, o mesmo não pode ser dito do Bomfim educador. O médico, higienista e educador Manoel Bomfim integrou “o importante e influente movimento higienista da época na luta pela construção da identidade nacional, retirando-lhe o estigma de solitário, esquecido ou desconhecido”⁶¹.

Consolidando a imagem de Manoel Bomfim como iconoclasta, Ligiane Aparecida da Silva destaca que a educação, para o sergipano, consistia na adaptação do homem ao seu meio, sendo também o veículo de divulgação de sua proposta de nação e modernização. Assim, depois de investir no entendimento do que seria essa adaptação, a autora aborda a defesa da instrução primária feita por Bomfim. Segundo ele, a instrução deveria ser promovida pela União, uma vez que nem todos os estados possuíam verbas para a difusão e manutenção da instrução primária, especialmente devido à diferença de arrecadação entre eles – ideia que feria o grande pilar do federalismo. Logo, ao defender a instrução do povo, Manoel Bomfim vislumbrava um meio centralizador de atingir o modelo societário por ele idealizado, que garantiria o direito do povo à educação e, conseqüentemente, à participação política. Com isso, ressalta-se que o radicalismo de Manoel Bomfim, para Ligiane Aparecida da Silva, residia no questionamento do *status quo*, ou seja, na revisão do individualismo e do liberalismo que organizavam o Estado e a sociedade brasileira durante a Primeira República.

Já Gabriela Fernanda Sêjo, em sua dissertação⁶², analisa parte do percurso editorial do livro *Através do Brasil*, buscando compreender a validade da reedição da obra na década de 1930. Para tanto, elege as palavras-chave “viagem” e “mulato” como pontos de contato entre o conteúdo da obra e o contexto da época investigada. A autora não aborda os elementos selecionados na presente revisão, limitando-se a apresentar Manoel Bomfim de maneira bastante sintética, centrando-se na imagem de intelectual que atuou em múltiplas frentes no campo da educação.

⁶¹ SILVA, Ligiane Aparecida. *Um intelectual iconoclasta... Op. cit.*, p. 125.

⁶² SEJÔ, Gabriela Fernanda. *Momentos decisivos em “Através do Brasil”*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

Seguindo um viés distinto, Fátima Bezerra Negromonte, em sua tese⁶³, investiga as relações entre a psicologia e a pedagogia no discurso de Manoel Bomfim, principalmente através das seguintes obras: *Lições de Pedagogia*, *Noções de Psychologia*, *O respeito à criança* e *A Pessoa Moral da Criança (Direito da Criança ser Educada)*. De acordo com a autora, Manoel Bomfim estabeleceu-se como figura de autoridade a partir de quatro lugares institucionais, a saber: medicina, política, psicologia e educação. Ao abordar a atuação de Bomfim em cada campo, Negromonte traz algumas informações sobre a sociabilidade do sergipano em Paris e seu trânsito em periódicos científicos da área de psicologia. Assim, delineia contornos de um intelectual bem relacionado na alta sociedade e reconhecido em meios profissionais e internacionais da psicologia⁶⁴.

O esquecimento de Manoel Bomfim, segundo Fátima Bezerra Negromonte, está ligado ao alijamento desses lugares institucionais, que conferiam autoridade aos intelectuais, em virtude de seu discurso apresentar questionamentos de pontos sensíveis desses ambientes. Ao desagradar e, de certo modo, tentar promover o rompimento do acordo estabelecido, Bomfim perdia interlocutores e, conseqüentemente, visibilidade. Assim, não era a linguagem, mas sim a mensagem de Manoel Bomfim que desagradava. No entanto, apesar desse cenário, Bomfim foi um importante educador e entusiasta da educação. Com o foco na aprendizagem e correção comportamental, a educação defendida por Manoel Bomfim era sustentada por princípios científicos e, de acordo com Negromonte, apresentava um viés sociointeracional e humanístico.

Finalmente, a última pesquisa produzida no âmbito da educação consiste na tese de Camila Marchi da Silva, intitulada *História do Museu Pedagógico Nacional: Pedagogium – um museu de grandes novidades (1890-1919)*⁶⁵. O objeto de sua tese é o *Pedagogium*, instituição dirigida por Manoel Bomfim por cerca de dezesseis anos. A autora apresenta o educador sergipano, apoiando-se nas pesquisas de Ronaldo Conde Aguiar e Rebeca Gontijo. Logo, são destacadas a radicalidade do discurso contra o racismo científico e a trajetória profissional de Bomfim no âmbito da educação⁶⁶, sem enveredar, entretanto, em maiores detalhes, sobretudo no que diz respeito à linguagem e ao esquecimento.

⁶³ NEGROMONTE, Fátima Bezerra. *Manoel Bomfim e a educação: interfaces discursivas entre a pedagogia e a psicologia*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2019.

⁶⁴ De acordo com Fátima Bezerra Negromonte, Manoel Bomfim foi membro, por vários anos, do comitê brasileiro do periódico *Jornal de Psychology*. NEGROMONTE, Fátima Bezerra. *Manoel Bomfim e a educação...* *Op. cit.* p. 162.

⁶⁵ SILVA, Camila Marchi da. *História do Museu Pedagógico Nacional: Pedagogium – um museu de grandes novidades (1890-1919)*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

⁶⁶ *Ibidem.* p.141-145.

Cabe destacar a grande contribuição de Camila Marchi da Silva ao mostrar a atuação de Bomfim no e pelo *Pedagogium*, lembrada apenas devido à construção do primeiro laboratório de psicologia experimental no Brasil. A partir do rico trabalho empreendido por Silva, a instituição passa a ser lembrada, também, pela sua transformação em centro cultural dedicado à formação, onde “claramente percebe-se um aumento de diversidade de cursos e certa regularidade nos anos em que esteve à frente do cargo”⁶⁷. Por fim, a autora, indiretamente, mostra o lado político de Manoel Bomfim, afirmando que, sob sua administração, o *Pedagogium* foi alçado a um ambiente “de debate político, debates sobre a educação, onde políticos em geral e reformadores ligados à instrução e professores renomados utilizavam esse espaço para apresentar e discutir seus respectivos posicionamentos”⁶⁸.

Educação, linguagem, radicalismo e esquecimento. Por meio desses quatro pontos de observação, foi possível desconstruir e reconstruir as imagens de Manoel Bomfim. Para alguns pesquisadores, o sergipano era o rebelde esquecido; para outros, o burguês higienista. Percebeu-se um Bomfim que poderia ser inserido em qualquer polo do espectro político. Destarte, credita-se certa razão ao apontamento de José Carlos Reis, quando o pesquisador afirma que, na falta de um destinatário para seu discurso, Bomfim poderia ser capturado tanto pela esquerda quanto pela direita. Reforça-se, entretanto, que a adesão é parcial, pois se entende que essa movimentação não se devia à falta de destinatários, mas sim à pluralidade de públicos para os quais o sergipano se dirigia.

Manoel Bomfim escreveu para diferentes públicos – leitores em geral, crianças, políticos e intelectuais –, em diferentes épocas e cenários – sociais, econômicos e políticos – e por meios diversos – livros⁶⁹, artigos em periódicos e discursos em solenidades. Logo, foi em decorrência dessa pluralidade de formas e destinatários que os pesquisadores puderam transitar com Bomfim da esquerda para direita, dependendo de qual tipo de texto servisse de fonte para a pesquisa. Portanto, torna-se imprescindível a ampliação das fontes, capturando todas as esferas de atuação e estabelecendo contato com as diversas formas de veiculação do discurso de Manoel Bomfim, para alcançar uma melhor caracterização desse intelectual.

Desse modo, buscando romper com uma imagem esquemática de Manoel Bomfim, considera-se necessário percebê-lo como um intelectual que não apenas pensava o Brasil, mas que procurava intervir e se posicionava em diversos campos de disputa. Vislumbra-se um

⁶⁷ SILVA, Camila Marchi da. *História do Museu Pedagógico Nacional*. p.318.

⁶⁸ *Idem*.

⁶⁹ Especificamente no que diz respeito aos livros, deve-se considerar ainda os diferentes gêneros dos quais Manoel Bomfim fez uso, uma vez que foi autor de livros didáticos, ensaios e artigos publicados em periódicos, posteriormente reunidos em coletâneas.

Bomfim para além de uma coerência, seja ela à direita ou à esquerda, destacando sua obra como produto de um homem de ação, para o qual o discurso refletia sua atuação no mundo.

2.2 A trajetória de vida de Manoel Bomfim

Manoel José do Bomfim nasceu em 08 de agosto de 1868, em Aracaju, a capital da província de Sergipe, sendo o sexto filho do casal Paulino José do Bomfim e Maria Joaquina do Bomfim⁷⁰. O Vaqueiro de Bom Fim do Carira, Paulino José, além de mais jovem que sua cônjuge, provinha também de um ambiente social distinto, pois Maria Joaquina era descendente de portugueses que atuavam no comércio na região de Laranjeiras, também no Sergipe. As diferenças não impediram o amor e a prosperidade do casal que, ao todo, tiveram treze filhos e um patrimônio⁷¹ que contava com casas⁷² de aluguel em Aracaju, uma casa comercial e um engenho – sonho de Paulino José, realizado um ano antes do nascimento de Manoel José, seu primeiro filho homem.

Entre 1880 e 1884, Manoel José viveu e trabalhou no engenho da família. Aos dezesseis anos, comunicou aos familiares a sua intenção de se tornar médico. Em 1885, retornou a Aracaju, para cursar os estudos preparatórios para o ingresso na faculdade de medicina, o que ocorreu no ano seguinte, na instituição localizada na província da Bahia. Como vários outros estudantes, Manoel José optou por residir na pensão Santa Teresinha, local em que conheceu Alcindo Guanabara⁷³. Este, além de grande amigo de Bomfim, também se tornaria, em tempos republicanos, um político influente e renomado jornalista. Segundo Dênis Wagner Machado:

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

⁷⁰ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido... Op. Cit.* p.88

⁷¹ De acordo com Dênis Wagner Machado, inicialmente, a família era proprietária de uma loja: a Casa Bomfim & Cia. Posteriormente, compraram duas dezenas de casas para locação. Investiram em uma salina, em pesca de água doce e salgada e na criação de gado. Por fim, adquiriram um engenho próximo à cidade de Aracaju. MACHADO, Dênis Wagner. *Os males de origem da educação brasileira...Op. Cit.* p. 32-33

⁷² Conforme Ronaldo Conde Aguiar, o jornal *O Estado de Sergipe*, de 16 de janeiro de 1903, publicou uma relação do imposto predial dos imóveis da família Bomfim: eram 18 casas com valor de 6.648\$000. AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido... Op. Cit.* p.83.

⁷³ Alcindo Guanabara (1865 – 1918) nasceu em Magé, na província do Rio de Janeiro, e faleceu na capital. Foi jornalista e político (deputado federal e senador). Convidado para a Academia Brasileira de Letras, fundou a cadeira nº 19, que tem como patrono Joaquim Caetano.

Vicente do Salvador. Não por menos, o amigo convenceu-o a trocar a Faculdade de Medicina da Bahia pela do Rio de Janeiro⁷⁴.

A troca de faculdade de medicina também pode ser entendida sob outro prisma, ao se considerar as diferenças das abordagens científicas das instituições. Enquanto a medicina na Bahia enfocava as patologias inerentes à raça, no Rio de Janeiro, buscava-se desenvolver uma medicina voltada para a manutenção da saúde e o controle de doenças tropicais⁷⁵. Não sendo possível dimensionar o peso da abordagem institucional ou da influência do amigo na mudança de faculdade, agrega-se ainda a percepção de que, sendo a cidade do Rio de Janeiro a capital do Império, reconhecido centro cultural e econômico do país, tal mudança traria perspectiva de melhores oportunidades para Manoel José.

De acordo com Ronaldo Conde Aguiar, em abril (ou maio) do ano de 1888, Manoel José do Bomfim aportou no Rio de Janeiro, no cais *Pharoux*, sendo recebido por Alcindo Guanabara e Olavo Bilac. Passou, então, a viver o furor da campanha abolicionista e, escrevendo para periódicos, inseriu-se em redes de sociabilidade da intelectualidade carioca. Nas palavras do autor:

Bomfim ia, assim, se integrando ao campo intelectual da época. Por influência de Alcindo Guanabara e Olavo Bilac, tornou-se frequentador assíduo das rodas literárias e boêmias, que eram o ‘locus’ privilegiado da pequena mas efervescente vida intelectual do Rio de Janeiro no fim do século XIX. A propósito: foi por essa época que Manoel José, atendendo a uma sugestão de Guimarães Passos⁷⁶, resolveu adotar o nome ‘fantasia’ de Manoel Bomfim. ‘Manoel José do Bomfim não é nome de médico, nem de jornalista’, disse-lhe o poeta alagoano, que logo acrescentou, rindo: ‘mais parece nome de monarquista’⁷⁷.

Depois da abolição da escravidão, Manoel Bomfim presenciou a queda do regime imperial e, ainda que fosse republicano fervoroso, não escondia as divergências que tinha com a República nascente. Conforme Ronaldo Conde Aguiar, para o sergipano, “a República tornou-

⁷⁴ MACHADO, Dênis Wagner. *Os males de origem da educação brasileira... Op. Cit.* p.36-37

⁷⁵ Segundo Lilia Moritz Schwarcz, “os médicos da faculdade do Rio de Janeiro buscavam sua originalidade e identidade na descoberta de doenças tropicais como a febre amarela e o mal de Chagas, que deveriam ser prontamente sanadas pelos programas ‘hygienicos’. Já os médicos baianos farão o mesmo ao entender o cruzamento racial como o nosso grande mal, mas ao mesmo tempo, nossa suprema diferença. Ou seja, enquanto para os médicos cariocas tratava-se de combater doenças, para os profissionais baianos era o doente, que estava em questão. Era a partir da miscigenação que se previa a loucura, se entendia a criminalidade, ou nos anos 20, se promoviam programas ‘eugênicos de depuração’”. SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças... Op. Cit.* p.248-249.

⁷⁶ Sebastião Cícero Guimarães Passos (1867-1909) foi jornalista, poeta e membro da Academia Brasileira de Letras.

⁷⁷ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido... Op. Cit.* p.133

se vítima de ‘três tropeços que logo a ‘distorceram’ e marcaram, a fogo, a sua natureza e os seus desdobramentos históricos e políticos: a iniciativa militar, a ideologia positivista e o liberalismo demagógico do ‘bacharelismo jurista e verbocinante’⁷⁸. Em meio a tantas mudanças políticas e sociais, Manoel Bomfim seguiu sua vida no Rio de Janeiro, entre cafês e redações. A boêmia não atrapalhou as atividades acadêmicas e, em 1890, doutorou-se, defendendo a tese *Das Nefrites*⁷⁹ e obtendo, assim, o diploma de médico. Tal realização mereceu uma nota no jornal *O Paiz*:

Na sala da respectiva congregação, na faculdade desta capital, foi hontem conferido o grao de doutor em medicina ao 6º annista Manoel Bomfim, natural de Sergipe. Dedicado de coração a carreira que abraçou, e alem disso perfeitamente preparado para ella, o Dr. Manoel Bomfim vai com certeza merecer os mesmos triumphos que ha poucos dias lhe valeu a defesa da these⁸⁰.

Por influência de Alcindo Guanabara, Bomfim entrou para o funcionalismo público como tenente-cirurgião da Brigada Policial, função que exerceu entre os anos de 1891 e 1892. Desse período como médico da polícia, o biógrafo Ronaldo Conde Aguiar destaca a experiência de Bomfim em uma expedição que percorreu o baixo rio Doce, cujo objetivo residia em verificar as condições de vida dos índios botocudos que, com o fim dos aldeamentos, vagavam pela região. Para Denis Wagner Machado, “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”⁸¹.

Deste modo, a vida pessoal de Manoel Bomfim, nos primeiros anos do novo regime, seguiu um curso comum para um homem de seu estrato social: formatura em nível superior, incorporação ao funcionalismo público e casamento. Em agosto de 1891, Bomfim casou-se com a jovem portuguesa Natividade Aurora de Oliveira⁸². Em 1893, tornou-se pai de uma menina chamada Maria.

⁷⁸ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido...* Op. Cit. p.137

⁷⁹ A dissertação de Gisele dos Santos Oliveira apresenta um subcapítulo em que a referida tese foi analisada. Ver: OLIVEIRA, Gisele dos Santos. *Manoel Bomfim e a formação de professores...* Op.Cit.

⁸⁰ *O Paiz*, 21 de dezembro de 1890, p.1.

⁸¹ MACHADO, Dênis Wagner. *Os males de origem da educação brasileira...* Op. Cit. p.42.

⁸² Ao longo da vida, Natividade Aurora apareceu nas colunas sociais em meio às grandes damas da República. Todavia, não foi possível determinar se essa inserção na alta sociedade carioca foi proveniente do casamento ou de seu próprio capital social. Um indício de que Natividade era bem-posicionada na sociedade carioca é apontado por Rebeca Gontijo, na cronologia sobre Bomfim, ao informar que Natividade foi criada por Hermenegildo de Barros. GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim...* Op. Cit. p.149. O neto de Natividade e Manoel Bomfim, Luís Paulino Bomfim, afirma, em uma pequena biografia, que seus avós se conheceram na casa de Hermenegildo Barros. BOMFIM, Luís Paulino. Pequena biografia de Manoel Bomfim. In: BOMFIM, Manoel. *A*

Essa tranquilidade contrastava com os primeiros momentos da República no Brasil, que aconteceram aos sobressaltos. Enumeram-se alguns dos eventos que deram ao regime uma certa instabilidade⁸³: o governo provisório autoritário, a revolta da Armada, a política econômica do encilhamento⁸⁴ e, por fim, a renúncia do primeiro presidente eleito. Além das incertezas no período inicial de implantação da República, alguns índices indicam a realidade do país no início do novo regime. De acordo com Helena Bonemy:

O Brasil do início da República era um país eminentemente rural (60% da população em área rural), recém-saído do longo período de escravidão (mais de três séculos até a abolição da escravatura em 1888), com taxas nacionais de analfabetismo na ordem dos 75% da população. Um quadro de analfabetismo homogêneo com índices muito próximos de norte a sul do país, com exceção do Distrito Federal (Rio de Janeiro) cuja taxa rondava os 45%. Nos demais estados da federação prevalecia a indicação do quanto faltava de investimento público em educação, uma área considerada estratégica ao desenvolvimento e ao cumprimento de ideais republicanos⁸⁵.

A Constituição foi promulgada em fevereiro de 1891 e, segundo Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling, foi marcada pelo desejo de demonstrar claramente a ruptura com o regime monárquico⁸⁶. A carta magna instituiu a divisão dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e estabeleceu o presidencialismo e o federalismo. Também promoveu a separação entre Estado e Igreja e adotou o voto alfabetizado – dentre outros dispositivos arrolados. De

América Latina: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. p.387. Não foram encontradas referências sobre quem seria Hermenegildo Barros. Contudo, acredita-se que se trate de Hermenegildo Rodrigues de Barros (1866- 1955), um importante jurista que foi ministro do Supremo Tribunal Federal – STF. Outro indício é dado por Humberto Campos, ao afirmar que a noiva de Manoel Bomfim tinha posses. Conforme o autor, “casou-se, não por amor, mas para esquecer uma amante, e porque a moça possuía dinheiro”. CAMPOS, Humberto de. *Diário Secreto*. Vol.2. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1954. p.268

⁸³ Destaca-se que não há a pretensão de esmiuçar os acontecimentos históricos da Primeira República no Brasil, de modo que são apresentados apenas os marcos indispensáveis para a compreensão da vivência do intelectual estudado. Utilizou-se das seguintes obras para subsidiar os conhecimentos historiográficos: FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1995; FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil Republicano: tempo do liberalismo excludente da Proclamação da República à Revolução de 1930*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008; FAUSTO, Boris (Dir.). *O Brasil Republicano: sociedades e instituições (1889-1930)*. São Paulo: Difel, 1985. v. 3 (Coleção História da Civilização Brasileira); SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015; SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil*. V. 3. – República: da Belle Époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

⁸⁴ De acordo com Boris Fausto, o ministro da fazenda do governo provisório, Rui Barbosa, com a intenção de promover o desenvolvimento industrial, impulsionou a emissão de papel-moeda e de ações por parte de companhias particulares. O resultado dessa política econômica foi a inflação e a especulação financeira. Em 1891, estourou a crise econômica, marcada por falências e pela desvalorização da moeda brasileira frente à libra inglesa. Ver: FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1995.

⁸⁵ BOMENY, Helena. Educação e Brasil na Primeira República. In: MOURÃO, Alda; GOMES, Angela de Castro (Orgs.). *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p.317 -336. p.319.

⁸⁶ SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil... Op. Cit...*

acordo com Elio Chaves Flores⁸⁷, da Assembleia Constituinte, o Marechal Deodoro da Fonseca saiu eleito presidente, tendo o também marechal Floriano Peixoto como seu vice (cabe destacar que a eleição para os cargos era feita separadamente).

Ainda conforme Elio Chaves Flores, “o deodorismo constitucional duraria pouco, de fevereiro a novembro de 1891”⁸⁸ e as desavenças com os políticos de posturas civilistas evoluíram para a perda da legitimidade do governo. A dificuldade de diálogo levou o presidente a decretar o estado de sítio. Contudo, essa ação compreendia a usurpação de uma prerrogativa do congresso, contenda que terminaria com a renúncia do chefe do executivo. O imbróglio político repercutiu na intelectualidade, que se dividiu entre aqueles que defendiam novas eleições (conforme determinava a constituição) e outros que acreditavam na ascensão do vice, Floriano Peixoto – alternativa que, de fato, aconteceu. Manoel Bomfim encontrava-se no primeiro grupo. De acordo com Ronaldo Conde Aguiar:

A divergência jurídica dividiu o país – e erizou as oposições, formadas em grande parte (mas não exclusivamente) pelos produtores agrários, que eram apoiados pela marinha e por setores do Exército. A divisão, porém, não parava aí: parlamentares e intelectuais assumiram claramente posições de um lado ou de outro, complicando ainda mais o cenário político brasileiro. Aqueles que se opunham a Floriano reclamando a realização de eleições presidenciais foram presos e deportados⁸⁹.

O clima de insegurança amplificou-se entre os intelectuais antiflorianistas. Como destaca Fátima Bezerra Negromonte, “foram feitas várias prisões de políticos, militares e intelectuais. Pardal Mallet⁹⁰, Olavo Bilac e Plácido de Abreu⁹¹ foram presos na redação do jornal ‘O Combate’. Alguns foram deportados para o Amazonas”⁹². Em decorrência de seu posicionamento político, defendido na esfera pública, por meio de sua atuação na imprensa periódica e pelo convívio com outros intelectuais de igual pensamento, Manoel Bomfim temia ser perseguido pelo governo do marechal Floriano Peixoto. Conforme Dênis Wagner Machado:

⁸⁷FLORES, Elio Chaves. A consolidação da República: rebeliões de ordem e progresso. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil Republicano: tempo do liberalismo excludente*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 55.

⁸⁸FLORES, Elio Chaves. A consolidação da República: rebeliões de ordem e progresso ... *Op. Cit.* p. 56.

⁸⁹AGUIAR, Ronaldo Conde. O rebelde esquecido... *Op. Cit.*p.164-165.

⁹⁰ João Carlos de Medeiros Pardal Mallet nasceu em Bagé/RS, em 1864, e faleceu em Caxambu/MG, em 1894. Advogado, formado na Faculdade de Recife, foi jornalista e romancista. É o patrono da cadeira n. 30 da ABL, por escolha do fundador Pedro Rabelo.

⁹¹ Plácido de Abreu Morais nasceu em 1857, em Portugal, e imigrou para o Brasil entre as décadas de 1880-90. Faleceu em 1894, assassinado no Rio de Janeiro.

⁹²NEGROMONTE, Fátima Bezerra. *Manoel Bomfim e a educação...* *Op. Cit.* p.81.

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.⁹³

Em Mococa, o sergipano exerceu a medicina sem atuar na imprensa ou adentrar em querelas políticas. Durante sua permanência no interior de São Paulo, nasceu seu segundo filho, de nome Aníbal. Entretanto, a alegria do nascimento seria diminuída pela morte da filha Maria, com menos de dois anos de idade, vítima de uma epidemia de tifo. Segundo Ronaldo Conde Aguiar, “a morte prematura da filha, que ele não pudera – *ou não soubera*, martirizava-se – salvar, destruíra as suas ilusões quanto ao exercício da medicina. Sentia-se derrotado e vazio. A medicina era, agora, apenas uma vocação que ficou para trás”⁹⁴. Na pequena biografia escrita por Luís Paulino Bomfim, neto de Manoel Bomfim, contém uma passagem em que afirma que o avô:

Assistiu à morte da filha sem que nada pudesse fazer para salvá-la, o que lhe causaria um trauma de tais proporções que, para o resto de sua vida, pouco menciona o nome da menina. Era intransigente no julgamento das pessoas, a começar por si mesmo, e não admitia seu fracasso na tentativa de salvar a filha. Bomfim decidiu então retornar ao Rio de Janeiro, abandonou a medicina e passou a dedicar-se à educação.⁹⁵

Assim, Manoel Bomfim exerceu efetivamente a profissão de sua formação durante pouco mais de três anos. Contudo, essa formação científica, adquirida nos bancos da faculdade de medicina, influenciou todo o seu percurso intelectual, como observou Rebeca Gontijo, ao abordar as contribuições do sergipano para a educação. A autora afirma que “é preciso considerar que seu pensamento educacional está vinculado à sua formação médica e às pesquisas desenvolvidas no campo da psicologia experimental”⁹⁶. Nessa mesma direção, Patrick Silva dos Santos aponta que a formação médica esteve presente em vários dos construtos intelectuais ligados às produções sociológicas de Bomfim e a opção pela especialização em

⁹³MACHADO, Dênis Wagner. Os males de origem da educação brasileira... *Op. Cit.* p.45.

⁹⁴AGUIAR, Ronaldo Conde. O rebelde esquecido... *Op. Cit.* p.174

⁹⁵BOMFIM, Luís Paulino. Pequena biografia de Manoel Bomfim... *Op. Cit.* p.387-388.

⁹⁶GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim...* *Op. Cit.* p.19.

psicologia pode ser interpretada como mais um indício da importância da medicina em sua vida⁹⁷.

A família Bomfim retornou ao Rio de Janeiro em dezembro de 1894. Nesse mesmo ano, morreu o pai, Paulino José, e se iniciaram os problemas financeiros do núcleo familiar, com a progressiva diminuição da renda oriunda de remessas familiares. Foi necessário recomeçar na capital federal, já que, além dessa nova realidade econômica, o sergipano foi dispensado de seu cargo de médico na polícia. De acordo com Dênis Wagner Machado, o retorno marcou uma alteração em sua trajetória profissional, pois “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”⁹⁸.

O retorno à capital significava, também, estar de volta à sociabilidade intelectual, ou seja, voltar a circular entre redações, rodas literárias e cafés, de maneira a se integrar à cena carioca. Manoel Bomfim frequentava as palestras na Livraria Garnier⁹⁹, os Cafés¹⁰⁰ – Inglês, Londres, Papagaio, Java e Rio –, as conferências do Instituto Nacional de Música¹⁰¹ e a rodas boêmias, como a de Coelho Neto”¹⁰². Bomfim disse do cotidiano da intelectualidade carioca, ao indicar o motivo da criação do famoso salão da rua Rozo, segundo Humberto de Campos¹⁰³:

Manuel Bonfim, que foi do grupo, da mesma roda boêmia, explica o motivo por que a casa de Coelho Neto era, por êsse tempo, e ainda o foi por muitos anos, um centro de reuniões de homens de letras: — Coelho Neto pertencia ao grupo, mas teve de casar muito cedo. A vida de boêmia era feita nos cafés, para onde se ia depois do trabalho no jornal. Não podendo ficar no “Java” ou no “Londres” após o trabalho de redação, ao lado dos companheiros, levava-os Neto para a sua casa, onde ficavam todos até alta madrugada. Quando era, por qualquer motivo, obrigado a ficar em casa, êles iam para lá, reconstituindo a roda como em qualquer café da cidade¹⁰⁴.

⁹⁷ SANTOS, Patrick Silva dos. *Manoel Bomfim...* Op. Cit. p. 24.

⁹⁸ MACHADO, Dênis Wagner. *Os males de origem da educação brasileira...* Op. Cit. p.45.

⁹⁹ GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim (1868-1932) e O Brasil na história*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001. p.3.

¹⁰⁰ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido...* Op. Cit. p.223

¹⁰¹ BROCA, Brito. *A vida literária no Brasil – 1900*. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Academia Brasileira de Letras, 2005. p.195.

¹⁰² Henrique Maximiano Coelho Netto nasceu em Caxias – Maranhão, em 1864, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1934. Foi um escritor, deputado federal, professor do Colégio Pedro II e membro da Academia Brasileira de Letras.

¹⁰³ Humberto de Campos Veras nasceu em Miritiba – Maranhão, em 1886, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1934. Foi um jornalista, deputado federal, escritor e membro da Academia Brasileira de Letras.

¹⁰⁴ CAMPOS, Humberto de. *Diário Secreto*. Vol.1. Rio de Janeiro: Cruzeiro,1954. p.102

Nesses lugares, geográficos ou afetivos, eram criados laços – fossem de amizade ou desafeto – e, assim, formavam-se os grupos e as redes de sociabilidade, fundamentais não só para a validação da produção intelectual, mas também para o alcance dos meios de sustento e manutenção da vida material. Como destaca Rebeca Gontijo, “observam-se verdadeiras ‘redes de sociabilidade intelectual’, por meio das quais travavam-se contatos, desenvolviam-se afinidades ideológicas e afetividades, competições e hostilidades, além da solidariedade expressa através de apoio econômico e político”¹⁰⁵.

Exemplo desse apoio foi a indicação de Manoel Bomfim para o cargo de subdiretor do *Pedagogium*, em 1896. Essa volta ao funcionalismo público deu-se, também, pela intervenção do amigo Alcindo Guanabara, então deputado federal, que apresentou o sergipano a Francisco Furquim Werneck de Almeida¹⁰⁶, prefeito do Distrito Federal, que lhe ofereceu o referido cargo. No ano seguinte, Bomfim tornou-se diretor geral da instituição. De acordo Rebeca Gontijo¹⁰⁷, a promoção e a permanência no campo da educação deveram-se ao apoio do amigo Medeiros e Albuquerque¹⁰⁸, então diretor da Instrução Pública do Distrito Federal.

Para Marcela Cockell Mallmann, “o ingresso de Bomfim no *Pedagogium* vai balizar sua trajetória e o seu interesse pela educação, sobretudo pelo tema da instrução pública”¹⁰⁹, conforme o próprio Manoel Bomfim procurou afirmar no artigo *Instrução Popular*¹¹⁰. Nas palavras do educador:

Foi nas páginas de um trabalho estrangeiro (*Report of the Comissioner of Education – Washington 1889*) que eu pude apreciar, pela primeira vez, num quadro geral, a instrução pública no Brasil. Foi tão profunda a impressão que me causou essa leitura, pela insignificância e pobreza patentes dos nossos recursos escolares, que nunca mais me pude furtar ao desejo de observar e estudar o problema da instrução popular entre nós. De então pra cá só tenho encontrado motivos para maior desconsolo. O que naquelas páginas se lia, aquele quadro, era o legado da instrução pública imperial¹¹¹.

O jornal foi um dos veículos utilizados por Manoel Bomfim com o objetivo de construir um espaço na esfera pública para difundir seu ponto de vista acerca do tema da educação, uma

¹⁰⁵ GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim (1868-1932) e O Brasil na história... Op. Cit.* p.4

¹⁰⁶ Francisco Furquim Werneck de Almeida nasceu em Vassouras-RJ, em 1846, e faleceu em Petrópolis, em 1908. Foi médico, deputado constituinte em 1891 e prefeito do Distrito Federal entre 1895 e 1897.

¹⁰⁷ GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim (1868-1932) e O Brasil na história... Op. Cit.* p.4.

¹⁰⁸ José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque nasceu em Recife, em 1867, e faleceu no Rio de Janeiro em 1934. Foi jornalista, escritor, professor e político – deputado federal e diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, além de membro fundador da ABL.

¹⁰⁹ MALLMANN, Marcela Cockell. *Manoel Bomfim... Op.Cit.* p.23.

¹¹⁰ Publicado em 1897, no jornal *República*, e compilado em *Cultura e educação do povo brasileiro*, em 1932.

¹¹¹ BOMFIM, Manoel. Instrução pública. In: GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim... Op. Cit.* p. 64.

vez que disputava com as alternativas apresentadas por outros intelectuais. De acordo com André Botelho, a educação foi compreendida, por parte da intelectualidade brasileira, como a redentora do “atraso” brasileiro, sobretudo entre o último quartel do século XIX e meados da década de 1920. Logo, “diferentes autores, a partir de diferentes matrizes teóricas e clivagens ideológicas, refletiram, em diferentes níveis, sobre o tema”¹¹². Portanto, no espaço público, Bomfim competia tanto com as teses racistas ligadas ao branqueamento da população quanto com outras propostas que também tinham a educação como tema central¹¹³.

Ao destacar o legado imperial como pobre de recursos e desempenho, Bomfim transferiu para a República a tarefa de educar “uma massa popular inculta”¹¹⁴, valorizando a nova carreira que acabava de abraçar. Especificamente sobre a atuação de Bomfim no *Pedagogium*, Camila Marchi da Silva destaca:

A instalação de um laboratório de Psicologia nas dependências do *Pedagogium*, espaço este destinado à Psicologia Experimental na área de Educação, ressalta como o Museu se modificou de acordo com a pessoa que o administrava. Se nos anos iniciais, o *Pedagogium* era conhecido principalmente pela sua coleção de materiais didáticos estrangeiros, muito por conta da influência e da ligação de Menezes Vieira com as empresas estrangeiras de vendas, os anos finais do Museu esteve ligado à figura de Bomfim e sua atuação específica na área de Medicina e Psicologia Experimental, e a transformação do *Pedagogium* num centro de estudos e cultura. Bomfim, porém, não apagou o caráter comercial do Museu. Veremos que nos anos de sua atuação, manteve contato com representantes de venda, trazendo uma nova empresa – alemã – para exibir os objetos nos salões do Museu. Nessa perspectiva de continuidade, Bomfim acrescenta e atualiza as funções do estabelecimento no sentido de mantê-lo como divulgador de modernidades pedagógicas, mas também um espaço de formação cultural¹¹⁵.

Como de diretor da instituição, em 20 de julho 1897, Bomfim cedeu o espaço do *Pedagogium* para que ali acontecesse a sessão de fundação da Academia Brasileira de Letras – ABL. De acordo com Ronaldo Conde Aguiar, “apesar de convidado por ninguém menos que Machado de Assis, Manoel Bomfim não aceitou fazer parte da lista dos quarenta primeiros

¹¹² BOTELHO, André. *O batismo da instrução...* Op. Cit. p.29-30.

¹¹³ Conforme Maria Lucia Spedo Hilsdorf, a República ofereceu escolas, buscou modernizá-las e objetivava expandir a instrução primária para a população, todavia sem transformá-la em meio de ascensão social. Ainda de acordo com a autora, os trabalhadores – divididos em socialistas, libertários e comunistas –, criaram alternativas que também tinham a educação como meio de perfectibilização da sociedade. HILSDORF, Maria Lucia Spedo. As outras escolas da Primeira República. In: _____. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2003. p. 71-87. Ver também: SOUZA, Rosa Fátima de. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 1998.

¹¹⁴ BOMFIM, Manoel. Instrução pública. In: GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim...* Op. Cit. p. 65.

¹¹⁵ SILVA, Camila Marchi da. *História do Museu Pedagógico Nacional...* Op. Cit... p.145.

imortais”¹¹⁶ e seguiu sem pleitear uma cadeira na referida academia. Assim, para Ronaldo Conde Aguiar, o educador sergipano recusou a distinção que a “imortalidade” oferecia, o que corresponderia a uma indisposição de “se submeter aos rituais do campo intelectual”¹¹⁷, sendo um sinal de sua rebeldia¹¹⁸. Ainda em 1897, Bomfim iniciou sua carreira como professor da Escola Normal do Distrito Federal, na cadeira de moral e cívica.

Com Campos Sales¹¹⁹ na presidência (1898-1902), houve a consolidação da República liberal. Conforme Boris Fausto, nesse período, foi forjado um arranjo conhecido como política dos governadores¹²⁰, que estabelecia que “governo central sustentaria assim os grupos dominantes nos Estados, enquanto estes, em troca, apoiariam a política do presidente da República”¹²¹. Ainda nesse governo, o problema financeiro nacional foi atenuado por um empréstimo, o *funding loan*, que “na prática, era um esquema para dar folga e garantir através de um novo empréstimo o pagamento dos juros e do montante de empréstimos anteriores”¹²². Nesse cenário político mais favorável, Manoel Bomfim atuou, em 1898, como diretor interino da Escola Normal e na direção da Instrução Pública do Distrito Federal – cargo exercido até 1900. De acordo com Dênis Wagner Machado:

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*, 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

¹¹⁶ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido... Op. Cit.* p.199.

¹¹⁷ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido...Op. Cit.* p.202.

¹¹⁸ Entretanto, sabe-se que Manoel Bomfim, ao longo da vida, participou de várias instituições, ligas e associações. Deste modo, compreende-se que ele não buscava a distinção social, mas sim espaços em que pudesse discutir a ciência – sobretudo a psicologia – e desenvolver ações cujo objetivo fosse a resolução dos problemas nacionais. Com isso, aproximava-se da consideração feita por Patrick Silva dos Santos, que avalia o pertencimento a instituições “não pela chave explicativa do rebelde ou não-rebelde, tentamos demonstrar as possibilidades que Bomfim tinha de executar seus projetos na área de educação, isso, explica a participação em determinados espaços e a recusa em outros”. SANTOS, Patrick Silva dos. *Manoel Bomfim... Op. Cit.* p. 156.

¹¹⁹ Manoel Ferraz de Campos Salles nasceu em 1841, em Campinas, e faleceu em Santos, no ano de 1913. Foi advogado e político brasileiro, sendo o quarto presidente da República, entre 1898 e 1902.

¹²⁰ Há um movimento de revisão sobre os arranjos políticos da Primeira República. Ver: VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. *O teatro das oligarquias: uma revisão da "política do café com leite"*. 2.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

¹²¹ FAUSTO, Boris. *História do Brasil... Op. Cit.* p. 259.

¹²² *Ibidem.* p.260.

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 Bilac. Em paralelo, a instituição passou para a esfera da Diretoria Geral de Instrução, podendo, desta maneira, acessar recursos próprios da pasta¹²³.

A citação anterior apresenta a trajetória profissional e os cargos ocupados por Manoel Bomfim, entre os anos de 1898 e 1900. A partir dela, é possível perceber, também, que os cargos públicos na Primeira República eram distribuídos não apenas pela competência dos indivíduos que viriam a exercê-los, mas também pelas relações pessoais estabelecidas com os homens do poder. A ascensão de Bomfim ao cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal está intimamente relacionada ao desafeto que Cesário Alvim¹²⁴ nutria por Medeiros e Albuquerque. Do mesmo modo, a chegada de Olavo Bilac à direção geral do *Pedagogium* estava associada ao grande apreço e confiança que o educador sergipano possuía pelo príncipe dos poetas.

Esse jogo político revela a habilidade de Bomfim para transitar entre as esferas de poder, pois, ao colocar um de seus melhores amigos na direção da instituição, manteve ali sua influência, ao mesmo tempo em que exercia uma função que o aproximava dos políticos que decidiam o orçamento. Como diretor, acessava os recursos destinados à educação¹²⁵ e, de alguma maneira, buscava favorecer o *Pedagogium* e alguns amigos¹²⁶. Conforme Ronaldo Conde Aguiar:

¹²³ MACHADO, Dênis Wagner. *Os males de origem da educação brasileira... Op. Cit.* p.50.

¹²⁴ José Cesário de Faria Alvim nasceu em 1839, em Piranga–MG, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1903. Foi advogado, fazendeiro e político. Foi deputado provincial e geral durante o Império e, na república, foi presidente do estado de Minas Gerais e prefeito do Distrito Federal.

¹²⁵ Segundo o Decreto que organizava o ensino municipal do Distrito Federal – n.52 de 9 de abril de 1897 parágrafo 11 – cabia ao diretor geral da instrução pública “assignar as folhas dos vencimentos do pessoal e as de pagamentos da consignação, dos alugueis de casa; rubricar as contas da repartição; officiar diretamente á Diretoria da Fazenda estabelecendo o *quantum* das sommas para despesas de prompto pagamento que devem ser entregues aos funcionários delas encarregadas”. In: *Educação e ensino*, Rio de Janeiro, n. 1, julho, 1897. p.96.

¹²⁶ Em seu diário, Humberto Campos afirmou que tinha curiosidade sobre a vida de Olavo Bilac e, em uma oportunidade, perguntou a Manoel Bomfim sobre o poeta. Foi nessa ocasião que o sergipano comentou que o emprego de inspetor escolar de Bilac fora fruto de sua insistência. Conforme o relato no diário, “Estava eu como diretor do *Pedagogium* quando fui convidado para Diretor da Instrução. Nomeado, indiquei Bilac para substituir-me, interinamente, no *Pedagogium*. No meu novo cargo, propus a criação de mais alguns, de inspetor escolar, e disse ao Bilac que escrevesse a Cesário Alvim, que era o Prefeito, pedindo a sua nomeação para um deles. Escrupuloso em tudo, Bilac relutou. Não sabia pedir. Obriguei-o a sentar-se, e a escrever a carta. Dias depois saíam as nomeações, entre as quais a dele. E ninguém ficou mais espantado com o sucesso da carta do que Bilac, o qual não podia compreender que um homem público, mesmo Cesário Alvim, contrariasse a ambição de

Em julho de 1899, atendendo a um pedido do próprio Manoel Bomfim, que antes havia discutido longamente o assunto com Olavo Bilac, o prefeito Cesário Alvim assinou o decreto nº 152 (tinha apenas dois artigos), que mudou inteiramente a organização administrativa do pedagogium. [...] Onze dias após a publicação deste decreto, Manoel Bomfim foi dispensado oficialmente do cargo de diretor do Pedagogium, assumindo, em seu lugar, Olavo Bilac. E como primeiro resultado da operação administrativa assinada por Cesário Alvim, Manoel Bomfim pode custear finalmente a reforma do prédio do Pedagogium.¹²⁷

Ainda cabe destaque para a menção ao *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias* (1899), que Bomfim havia publicado conjuntamente com Olavo Bilac. Além da publicação ter o selo de Francisco Alves¹²⁸, foi aprovada pelo Conselho Superior de Instrução Pública – conselho que Bomfim presidia, por ser diretor da Instrução Pública do Distrito Federal¹²⁹. As chancelas da editora e do conselho eram importantes para que o livro fosse recomendado e adotado nas escolas, constituindo parte de uma estratégia para tentar assegurar uma boa perspectiva de vendas – que ainda incluía a propaganda nos jornais. Em maio de 1899, o jornal *O Paiz* apresentou um pequeno comentário sobre o referido livro, do qual se pode destacar o seguinte trecho:

Olavo Bilac e Manoel Bomfim acabam de publicar uma obra que evidentemente faltava a nossa literatura escolar: *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*. O maior elogio que posso fazer a esse livro é declarar que foi aprovado e adotado pelo Conselho Superior de Instrução Pública¹³⁰.

Nesse comentário também é informado ao leitor o plano dos autores de escrever uma série de nove livros – três de elocução, três de leitura e três de composição –, abrangendo todos

dezenas de políticos, protetores de outros candidatos, simplesmente para atender a um poeta”. CAMPOS, Humberto de. *Diário Secreto*. Vol. 1 *Op.Cit.*. p.111-112.

¹²⁷ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido...Op. Cit.* p.240.

¹²⁸ A Livraria Francisco Alves, segundo Laurence Hallewell, tinha nos livros didáticos “uma linha de vendas segura e permanente, além de proporcionar ao editor nacional uma vantagem sobre competidores estrangeiros, cujos produtos jamais podem adaptar-se tão bem às condições ou aos currículos locais”. HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2012. p.313 Aníbal Bragança chama atenção para o fato de que a Livraria Francisco Alves não se restringiu à edição escolar, apresentando um catálogo com livros técnicos, jurídicos e literatura brasileira. Ver: BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

¹²⁹ Segundo o Decreto n.52 de 9 de abril de 1897 parágrafo 7 era de responsabilidade do diretor geral “convocar e presidir o Conselho Superior de Instrução, dirigi-lhe os trabalhos, tendo nas suas decisões voto de qualidade; designar relator para exame dos negócios que lhe são affectos, e representar o mesmo conselho nas suas relações com as autoridades superiores”. In: *Educação e ensino*, Rio de Janeiro, n.1, julho, 1897. p.96.

¹³⁰ *O Paiz*, Rio de Janeiro, 9 de maio de 1899.

os cursos da escola primária – elementar, médio e complementar. Contudo, ressalta-se que os autores iniciaram pela competência *composição*, a nível do curso complementar, pois, naquele momento, somente os exercícios de composição figuravam nos programas daquele curso¹³¹. Os autores não chegaram a dar sequência ao referido plano, publicando apenas o *Livro de Leitura para o curso complementar das escolas primárias*, em 1901. Segundo Dênis Wagner Machado, “a respectiva [obra] 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”¹³².

Manoel Bomfim, em 1900, retornou ao cargo de diretor do *Pedagogium* e à Escola Normal para lecionar moral e cívica. Contudo, a referida cadeira seria extinta em 1902. Após momentos de disponibilidade, o educador sergipano foi transferido para a cadeira de pedagogia. No mesmo ano em que se tornou lente de pedagogia, Bomfim publicou *Compendio de Zoologia*, pela editora Garnier, e, segundo Rebeca Gontijo, “foi como diretor do *Pedagogium* que Bomfim viajou à Europa, em 1902, em comissão pedagógica nomeada pela prefeitura do Distrito Federal”¹³³. Em Paris, o sergipano foi aluno de Alfred Binet¹³⁴ e George Dumas¹³⁵, “cujo laboratório [...] funcionava anexo à Clínica de Jouffroy, em Saint’Anne”¹³⁶. Conforme Ronaldo Conde Aguiar:

Manoel Bomfim não acompanhou de perto os debates que cercaram a nomeação de Pereira Passos¹³⁷, nem, tampouco, viu as primeiras demolições de prédios na cidade, Em 2 de agosto de 1902, três meses antes da posse de Rodrigues Alves¹³⁸ na presidência da República, Bomfim, Natividade e o pequeno Aníbal (ia fazer oito anos no dia 14) embarcaram no *Blücher* com destino à Europa, onde, comissionado pelo governo brasileiro, o médico sergipano ia estudar psicologia experimental com Alfred Binet e Georges Dumas, na Sorbonne. Os Bomfim só retornaram ao Brasil em abril de 1903¹³⁹.

¹³¹ *O Paiz*, Rio de Janeiro, 9 de maio de 1899.

¹³² MACHADO, Dênis Wagner. *Os males de origem da educação brasileira... Op. Cit.* p.50-51.

¹³³ GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim... Op. Cit.* p.22.

¹³⁴ Alfred Binet nasceu em Nice, em 1857, e faleceu em Paris, em 1911. Médico e psicólogo, fundou o laboratório de Psicologia da Sorbonne. Foi um dos pioneiros nos estudos sobre a mensuração da inteligência.

¹³⁵ Georges Dumas nasceu em Lédignan (França), em 1866, falecendo na mesma cidade em 1946. Foi médico e psicólogo.

¹³⁶ GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim. Op. Cit.* p.151.

¹³⁷ Francisco Franco Pereira Passos nasceu em 1836, no interior da província do Rio de Janeiro, e faleceu na capital, em 1913. Foi engenheiro e prefeito do Distrito Federal entre 1902 e 1906.

¹³⁸ Francisco de Paula Rodrigues Alves nasceu em Guaratinguetá, em 1848, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1919. Foi advogado e político brasileiro, desde os tempos imperiais até a República, quando assumiu o ministério da fazenda. Foi o quinto presidente do Brasil.

¹³⁹ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido...Op. Cit.* p.251

Nessa viagem, além de todo o aprendizado sobre psicologia, Manoel Bomfim promoveu uma ampliação em seus círculos profissionais, estabelecendo relações com intelectuais estrangeiros¹⁴⁰. Retornando ao Brasil, o educador sergipano voltou à direção do *Pedagogium*, em setembro de 1903. Conforme a seguinte publicação, do jornal *Correio da Manhã*: “reassumiu hontem a direção do Pedagogium o sr. dr. Manoel Bomfim que ha dias regressou da Europa, onde esteve em commissão pedagogica. Por esse motivo alumnos e professores lhe prepararam uma manifestação de apreço que se tornou extensiva ao diretor interino”¹⁴¹.

Em 1904, o educador sergipano foi escolhido como paraninfo das formandas da Escola Normal, turma referente ao ano de 1903. Nessa solenidade, proferiu um discurso que seria publicado sob o título *O progresso pela instrução*. Entre apelos aos sentimentos, alguns argumentos lógicos e argumentos de autoridade, Bomfim conclamava as recém-professoras a se dedicarem à causa da educação, pois a profissão que abraçavam naquele momento tinha a grande missão de educar para a liberdade. Com a cidadania política diretamente associada à condição de alfabetizado, Manoel Bomfim defendia que educar o povo brasileiro era essencial para ampliar a participação política e, assim, fortalecer o regime republicano no Brasil.

No mesmo ano, Bomfim apoiou a criação da Universidade Popular de Ensino Livre (UPEL), uma proposta de Elysio de Carvalho¹⁴² ligada ao Partido Operário Independente. Nessa instituição, de vida efêmera, que durou de março até outubro, Bomfim seria o responsável pelos cursos de psicologia e pedagogia¹⁴³. Ainda em 1904, Manoel Bomfim e Alcindo Guanabara fundaram o jornal *A Nação*. No entanto, a parceria duraria pouco tempo, em virtude de uma discordância editorial, acontecimento que, de acordo com Ronaldo Conde Aguiar, abalaria a amizade entre eles¹⁴⁴.

¹⁴⁰“Investigando jornais da época, constatou-se que, após a sua estada na França para realização do seu estudo na Sorbonne, ele voltou outras vezes para aquele país; foi localizado o periódico *Journal de Psychologie*, dirigido por Pierre Janet e Georges Dumas, de 15 de maio de 1920, no qual consta o nome de Manoel Bomfim, juntamente com os de Antônio Austregésilo, Juliano Moreira, Afrânio Peixoto e Franco da Rocha no comitê brasileiro daquela publicação, todos tinham formação em Medicina. Portanto, após 18 anos de sua primeira aproximação com os pesquisadores europeus, Manoel Bomfim continuou, juntamente com amigos brasileiros, socializando-se com pesquisadores europeus, que eram muito prestigiados no Brasil e no mundo. Ele integrou o comitê do referido periódico até 1930”. NEGROMONTE, Fátima Bezerra. *Manoel Bomfim e a educação... Op. Cit.* p. 87.

¹⁴¹ CORREIO DA MANHÃ, 23 de setembro de 1903. p.2

¹⁴² Elysio de Carvalho nasceu Alagoas, em 1880, e faleceu no ano de 1924.

¹⁴³ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido...Op. Cit.* p.278-286

¹⁴⁴ *Ibidem.* p. 257-267.

Figura 1 – Manoel Bomfim por volta de 1905



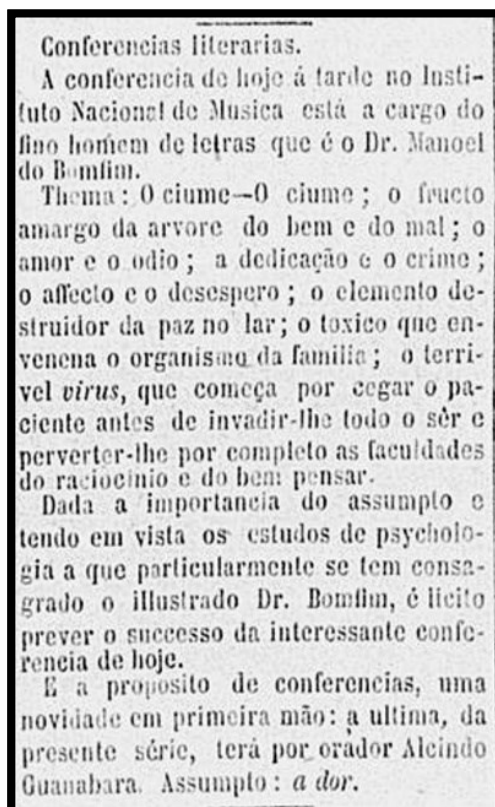
Fonte: AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido...Op. Cit.*

O ano de 1905 foi bastante promissor para Bomfim. Participou das famosas Conferências Literárias¹⁴⁵, promovidas no Instituto Nacional de Música, cujos temas extrapolavam a literatura e “também apresentavam certo interesse, no que concernia ao folclore

¹⁴⁵ De acordo com Brito Broca, Ferreira da Rosa “reportando-se a jornais da época, alude às ‘conferências literárias’ do Instituto Nacional de Música, a dois mil-réis a entrada, em 1905. ‘Enchia-se o recinto de senhoras e de homens’- escreve ele - “para ouvir Coelho Neto sobre ‘as grandes figuras da Bíblia’; Bilac, sobre a ‘tristeza dos nossos poetas’; Bomfim sobre o cinema; Nepomuceno sobre ‘a música popular desta terra’; Medeiros e Albuquerque sobre o ‘pé e a mão”.’ BROCA, Brito. *A vida literária no Brasil – 1900. Op. Cit.* p.195

e à petit Histoire”¹⁴⁶. Foi localizada, no jornal *O Paiz*, a divulgação da conferência de Manoel Bomfim:

Figura 2 – Conferência literária de Manoel Bomfim



Fonte: *O Paiz*, 02 de setembro de 1905. p.1

Sobre a conferência, o semanário *Os Annaes* apresentou o seguinte comentário: “A quarta conferencia do Instituto foi feita pelo sr. Bomfim. O nosso colaborador falou mais de uma hora sobre o *ciúme*; falou exatamente para conversar, com simplicidade, com um grande e nobre desprendimento do *efeito* oratório”¹⁴⁷. Nessa mesma revista, foi publicado o texto base da conferência¹⁴⁸, assim como diversos artigos¹⁴⁹ de Sílvio Romero¹⁵⁰, que tinham por objetivo

¹⁴⁶ BROCA, Brito. *A vida literária no Brasil – 1900. Op. Cit.* p.197

¹⁴⁷ *Os Annaes*, Rio de Janeiro, ano II, n. 47, 1905. p.1. (Grifos do autor)

¹⁴⁸ BOMFIM, Manoel. O ciúme: definição. *Os Annaes*, Rio de Janeiro, ano II, n. 49, 21/9/1905, pp. 386-590; BOMFIM, Manoel. O ciúme: aspectos gerais do ciúme. *Os Annaes*, Rio de Janeiro, ano II, n.50, 28/9/1905.

¹⁴⁹ Os artigos, posteriormente, comporiam o livro “*A América Latina: Analyse do livro de igual título do Dr. M. Bomfim*” publicado pela editora Livraria Chardron de Lello & Irmão, em 1906. ROMERO, Sylvio. *A America latina* (Analyse do livro de igual título do Dr. M. Bomfim). Porto: Livraria Chardron, 1906.

¹⁵⁰ Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero nasceu em Lagarto/SE, em 1851, e faleceu no rio de Janeiro, em 1914. Foi um dos responsáveis pela divulgação das então modernas teorias científicas europeias no Brasil. Advogado formado pela Faculdade de Direito de Recife, foi político tanto no Império quanto na República. Autor de muitas obras, foi também um dos críticos literários mais importante no final do século XIX e início do XX, além de membro fundador da ABL.

refutar as teses defendidas por Bomfim no ensaio *A América Latina: males de origem*, publicado nesse mesmo ano.

Figura 3 – Propaganda do livro *A América Latina*¹⁵¹



Fonte: *O Paiz*, 8 de junho de 1905, p.6

A América Latina é uma das obras de maior repercussão de Manoel Bomfim, na qual o sergipano contrariava parte da intelectualidade brasileira. Ao negar as teorias científicas europeias, Bomfim determinou que a grande causa do “atraso” do Brasil – da América ne-Ibérica, como designava – não era a formação mestiça de seu povo, mas sim o empreendimento

¹⁵¹ H. Garnier – livreiro editor – A AMERICA LATINA o parasitismo social e a evolução males de origem pelo Dr. Manoel Bomfim. Em um largo estudo das condições actuaes – econômicas, políticas e sociaes – dos paizes sul-americanos, estudos onde se demonstra que todos os males e dificuldades presentes derivam imediatamente das condições de formação destes paizes. O autor estuda todos os vícios e defeitos reaes da nacionalidades sul-americanas, principalmente do Brazil, mostra como todas ellas são remediáveis. Tudo depende de que ellas se resolvam romper com um passado de rotina e ignorancia, e queiram preparar-se para a vida moderna, de accordo com as suas exigências. 1 vol. In-8 [ilegível] Pelo correio mais [ilegível] 71 Rua do ouvidor 71.

colonial exploratório promovido pelos europeus. Com uma linguagem marcada por analogias de conceitos biológicos, Bomfim identificou a doença – o parasitismo social – e prescreveu, como remédio, a educação.

A repercussão do ensaio não gerou apenas críticas, mas também opiniões favoráveis, como a apreciação de José Veríssimo¹⁵², o qual, apesar de identificar algumas falhas no pensamento do intelectual, de acordo com Rebeca Gontijo, “reconheceu sua importância, afirmando que *A América Latina* ‘não é banal, nem medíocre’, sendo o seu autor um ‘espírito culto, uma inteligência iluminada’, que fora capaz de provocar discussão”¹⁵³. Segundo Ronaldo Conde Aguiar, era regra comum, no campo intelectual carioca da época, as réplicas e tréplicas às críticas recebidas. Contudo, Manoel Bomfim esquivou-se do debate, respondendo a Sílvio Romero, em uma simples carta¹⁵⁴ – publicada também na revista *Os Annaes*.

Sílvio Romero bateu firme, sem dó, em Manoel Bomfim, que segundo as regras do campo intelectual, tinha que pôr o time em campo e responder, um a um, os ataques do crítico [...] Bomfim, na verdade, tinha que tomar a iniciativa do embate, valorizar seu *contradiscorso*, defender destemidamente as suas ideias – e não permanecer praticamente rendido, braços arriados, diante de um pugilista peso pesado como Romero. [...] é melhor dizer, portanto, que Bomfim não polemizou com Romero simplesmente porque não quis¹⁵⁵.

Ainda em 1905, Manoel Bomfim envolveu-se no desenvolvimento da revista infantil *O Tico-Tico*. Embora não seja possível precisar a participação do educador sergipano na publicação, seu nome figura como um dos intelectuais que deram suporte ao empreendimento comercial. Conforme Roberta Ferreira Gonçalves, “Luiz Bartolomeu de Souza e Silva, proprietário de *O Malho*, recebeu ajuda de alguns intelectuais na concepção de *O Tico-Tico*: Manoel Bomfim, Renato de Castro e Cardoso Jr. estiveram ao seu lado na criação do periódico que se tornaria uma referência na imprensa brasileira”¹⁵⁶. A revista teve uma existência longa, deixando de circular apenas na década de 1950¹⁵⁷.

¹⁵² José Veríssimo Dias de Matos nasceu em Óbidos – Pará – em 1857 – e faleceu no Rio de Janeiro, em 1916. Foi jornalista, professor, educador, crítico e historiador literário, além de membro fundador da ABL.

¹⁵³ VERÍSSIMO, José *apud* GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim (1868-1932) e O Brasil na história... Op. Cit.* p.4.

¹⁵⁴ BOMFIM, Manoel. Uma carta. *Os Annaes*, Rio de Janeiro, ano III, n. 74, 1906. pp. 169-170.

¹⁵⁵ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido... Op. Cit.* p.357

¹⁵⁶ GONÇALVES, Roberta Ferreira. *A escola disfarçada em brincadeiras: intelectuais e ideias na criação da revista O Tico-Tico*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. p.14-15

¹⁵⁷ O Tico-Tico tornou-se uma revista popular, que circulou de forma regular até 1956 e ainda apareceu em edições especiais até a década de 1970. “[...] O Tico-Tico sem dúvida abriu caminho para uma série de

Ao assumir novamente a Diretoria da Instrução Pública, em 1905, Manoel Bomfim, de certa forma, fez parte do processo de embelezamento da cidade do Rio de Janeiro, participando do governo de Pereira Passos. Segundo Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling, o embelezamento das cidades estava relacionado não só a algumas necessidades, como cuidar dos edifícios públicos, implementar ou melhorar o transporte coletivo e construir instituições representativas, mas também visava afastar a pobreza para os novos subúrbios. Para as autoras, “foi com esse intuito ‘civilizatório’ que o presidente Rodrigues Alves (1902-06) montou uma equipe técnica para fazer do Rio de Janeiro uma vitrine para os interesses estrangeiros – começava o período conhecido como Regeneração”¹⁵⁸. Conforme Nicolau Sevcenko:

As autoridades conceberam um plano em três dimensões para enfrentar todos esses problemas. Executar simultaneamente a modernização do porto, o saneamento da cidade e a reforma urbana. Um time de técnicos foi então nomeado pelo presidente Rodrigues Alves: o engenheiro Lauro Müller para a reforma do porto, o médico sanitário Oswaldo Cruz para o saneamento e o engenheiro urbanista Pereira, que havia acompanhado a reforma urbana de Paris sob o barão de Haussmann, para a reurbanização. Aos três foram dados poderes ilimitados para executar suas tarefas, tornando imunes a quaisquer ações judiciais, o que criou uma situação de tripla ditadura na cidade do Rio. Como era de se prever, os três se voltaram para os casarões da área central, que congregavam o grosso da população pobre. Porque eles cercavam o acesso ao porto, porque comprometiam a segurança sanitária, porque bloqueavam o livre fluxo indispensável para a circulação numa cidade moderna. Iniciou-se então o processo de demolição das residências da área central, que a grande imprensa saudou denominando com simpatia de a “Regeneração”. Para os atingidos pelo ato era a ditadura do “bota-abaixo”, já que não estavam previstas quaisquer indenizações para os despejados e suas famílias, nem se tomou qualquer providência para realocá-los. Só lhes cabia arrebatar suas famílias, juntar os parques bens que possuíam e desaparecer de cena.¹⁵⁹

A Regeneração não incorporou a educação, apesar de figurar nos discursos dos políticos e intelectuais como elemento imprescindível para o projeto de modernização do Brasil. Foi nesse cenário que Manoel Bomfim trabalhou, no Distrito Federal, em prol da educação. Segundo Dênis Wagner Machado, “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

publicações destinadas à infância e consolidou um mercado consumidor até então pouco explorado, mas que hoje tem lugar de destaque”. GONÇALVES, Roberta Ferreira. *A escola disfarçada em brincadeiras... Op.Cit..* p. 25

¹⁵⁸ SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil... Op. Cit..* p.327

¹⁵⁹ SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil.... Op. Cit.* p.22-23.

estudantes, especialmente normalistas”¹⁶⁰. Na imagem 4, vê-se que o laboratório de psicologia experimental já estava enumerado entre as salas que o *Pedagogium* dispunha para seus usuários.

Figura 4 – Exposição de trabalhos escolares no *Pedagogium* – 1906



Fonte: *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 7 de janeiro de 1906. p.2

Entrevistado em 1906, pelo jornal *O Paiz*, que produziu uma série de inquéritos sobre o ensino nacional, o educador sergipano ofereceu uma bela síntese das linguagens utilizadas para defender a educação, sobretudo a popular. Dessa entrevista, destaca-se a percepção que Bomfim tinha de sua atuação no arranjo político da época. Em suas palavras:

E não acha V.Ex. que é latente a necessidade de impulsionar esse amor pela instrução, que vae dominando todas as classes do nosso povo, e que para tanto a obrigatoriedade e a gratuidade seriam o primeiro passo a dar-se da parte dos governantes?

Todos reconhecemos que uma das necessidades nacionaes mais urgentes é a instrução da massa popular, porque fora impossivel levar o Brazil ao progresso, a actividade, á ordem e á liberdade, conservando as populações no analphabetismo e na ignorancia. Todos reconhecemos, e eu mesmo tive occasião de escrever algumas centenas de páginas para chegar a essa conclusão. Fazemos uma propaganda aturada, e onde são vozes incansáveis –

¹⁶⁰ MACHADO, Dênis Wagner. *Os males de origem da educação brasileira... Op. Cit.* p..57.

Olavo Bilac, Medeiros e Albuquerque, Alcindo Guanabara e outros. Mas não se pense que esta propaganda se dirige apenas á massa geral da população para convencer-a da excellencia da instrução. Não, a nossa propaganda dirige-se especialmente aos poderes públicos, aos homens de governo, convencido na sua generalidade, destas verdade, mas sem coragem de romper com a rotina; e que, por isso, continuam a tratar as coisas do ensino com o mesmo desprezo com que as tratavam os desembargadores e capitães-mores de 1700, quando, para a garantia do despotismo, era preciso cultivar cuidadosamente a ignorância popular, quando não licito sequer pensar em exercício da liberdade, quando a ordem assentava na coação violenta e não em um perfeito conhecimento dos direitos e deveres; quando não era preciso haver trabalho inteligente, nem cultura industrial, porque o trabalho escravo bastava para sustentar a todos. É a estes que se dirige a propaganda. O povo já está convencido da necessidade de instruir os filhos; já procura a escola primária, já quer ensino. Pelo menos é o que se nota nesse Districto. Em qualquer ponto da cidade ou do subúrbio, onde se abra uma escola com um professor trabalhador, logo as salas se enchem. Quer um symptoma expressivo? Os chefes políticos – de qualquer das facções, os que recebem as solicitações directas das populações, o que mais pedem á directoria de instrução é escolas; se me fosse possível atende-los já teria criado mais de 20 escolas nestes três meses, para espalhar por Irajá, Inhaúma, Campo Grande, Realengo... e quando apresentam as solicitações, é sem indicar pessoas: pedem, empenham-se apenas para que *lhes dêem bons professores*. Quanto a obrigatoriedade e a gratuidade, é impossível no momento decretal-as; seria uma lei sem êxito¹⁶¹.

Apesar de ocupar um cargo político, Bomfim reconhecia-se como educador e pesquisador. Com isso, apresentava uma autoimagem de intelectual e propagandista da necessidade de difusão do ensino primário, com o objetivo de educar o povo. Como político, percebia-se limitado pelos entraves orçamentários, que o impediam de atender às demandas de uma população desejosa de ser educada. Ressalta-se que faz parte da retórica Bomfimniana essa percepção positiva do povo – considerado plástico, gentil, capaz e laborioso –, o qual, no entanto, era cingido por um Estado governado por uma elite parasita.

Bomfim imputava ao bom professor a qualidade da educação e, conseqüentemente, a adesão dos educandos. Com esse olhar de quem estava de fora, sem estar, respondeu de forma direta à questão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, que não poderia ser decretada, pois seria uma lei sem êxito. Inferia que a falta de efetividade das medidas sugeridas estaria ligada ao pequeno orçamento destinado à educação, pois, para ser obrigatória, a instrução deveria ser gratuita e não havia recursos pecuniários para tal empreitada. Em outras partes da entrevista, o educador sergipano apresentou números que referendavam os obstáculos à possibilidade de expansão do número de escolas, alunos atendidos e contratação de mais professoras.

¹⁶¹ O ENSINO NACIONAL, O INQUÉRITO DO PAIZ. A OPINIÃO DO DR. MANOEL BOMFIM. In: O Paiz, Rio de Janeiro, 17 de abril de 1906. p. 1. Grifos do autor.

No mesmo ano em que apresentou para a audiência do *O Paiz* as dificuldades enfrentadas pelas professoras, Manoel Bomfim discursou na solenidade de entrega dos diplomas às normalistas da turma de 1905. Nessa oportunidade, destacou a importância do professor, bem como a necessidade de uma educação que respeitasse as particularidades da puerícia e que adequasse os conteúdos a serem ensinados às características do desenvolvimento de cada etapa de vida da criança. Pela rememoração da morte de Bomfim, esse mesmo discurso foi publicado na revista *A Escola Primária*, no ano de 1933, sob o título de “Um precursor da Escola Nova”¹⁶².

No ano de 1907, o assassinato do senador monsenhor Olímpio de Souza Campos¹⁶³ abriu uma vaga no Senado, que foi ocupada pelo então deputado federal Oliveira Valadão¹⁶⁴. O ocorrido deixou em aberto uma vaga de deputado federal pelo Sergipe. Incentivado por Alcindo Guanabara e Pinheiro Machado¹⁶⁵, Manoel Bomfim participou do pleito e foi eleito deputado federal pelo Sergipe em junho de 1907, tomando posse em agosto do mesmo ano. A investidura do educador sergipano no legislativo foi alvo de chiste na revista *Fon-Fon!*:

Foi reconhecido deputado, prestou juramento e tomou assento o Sr. Manoel Bomfim, deputado por Sergipe e por Pinheiro Machado. Foi uma surpresa geral quando os jornais deram tal notícia. Pois Sergipe tinha feito eleições? Tão Caladinho? E elegera o Sr. Bomfim? Quem diria? Pois é verdade, vá agora o sr. Bomfim completar sua América Latina com outros estudos sobre parasitismo. Está em campo propício a essas observações¹⁶⁶.

A revista *Fon-Fon!*, de acordo com Monica Pimenta Velloso, possuía um “discurso ágil, piadas que faziam rir e, também, pensar. Fotos sedutoras de personagens e paisagens, imagens [...]. Eram um convite à leitura, seja a uma recepção de ordem mais reflexiva ou deixando os olhos passarem, livremente, pelas páginas, na construção de outros sentidos”¹⁶⁷. A eleição e o mandato de Bomfim ganharam contornos interessantes nas páginas da referida revista, que se apresentava como um semanário alegre, político, crítico e esfuizante. Por meio de um chiste, a publicação apresentava, para seus leitores, a relação de proximidade que existia entre o

¹⁶² Um Precursor da Escola Nova. *A escola Primária.... Op. Cit.* p. 98-103.

¹⁶³ Olímpio de Souza Campos nasceu em Itabaianinha-SE, em 1859, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1906. Foi sacerdote, professor e político.

¹⁶⁴ Manoel Prisciliano de Oliveira Valadão nasceu em Neópolis-SE, em 1849, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1921. Militar e político, foi presidente do Estado de Sergipe, deputado federal e senador.

¹⁶⁵ José Gomes Pinheiro Machado nasceu em Cruz Alta-RS, em 1851, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1915. Advogado e político, é considerado um dos legisladores mais influentes da Primeira República.

¹⁶⁶ *Fon-Fon!*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 21, 31 de agosto de 1907.

¹⁶⁷ VELLOSO, Monica Pimenta. *Fon-Fon! em Paris Passaporte para o mundo*. In: BASSO, Eliane Fátima Corti. *Fon-Fon! Buzinando a modernidade*. Rio de Janeiro: Secretaria Especial de Comunicação Social, 2008. p.11-28. p.11.

educador sergipano e um grande articulador político da República, o Senador Pinheiro Machado. Além disso, reconhecendo-o como o autor do ensaio *A América Latina*, o periódico atacou a classe política como um todo, ao afirmar, por meio de outro gracejo, que Bomfim estaria em terreno fértil para estudar sobre o parasitismo, ao frequentar a Câmara dos Deputados. Assim, entre notas e pilhérias, a revista *Fon-Fon!* acompanhou as ações de Bomfim ao longo de seu mandato.

Por demanda do presidente Afonso Pena¹⁶⁸, tramitava, na Câmara dos Deputados, um projeto de reforma do ensino – conhecido pelo nome do então ministro da justiça Tavares Lyra¹⁶⁹ –, que previa alterações em todos os níveis educacionais, visando à centralização do ensino, com destaque para a difusão da instrução primária.

O debate do projeto Tavares de Lyra não escapou da reflexão sobre quais seriam os limites constitucionais da competência da União e dos estados. Manoel Bomfim engajou-se na discussão do referido projeto, recomendando medidas que dariam à União mais poder de interferência nas questões educacionais, centralizando a educação e impondo ao Estado o dever de educar o povo. Conforme Ligiane Aparecida da Silva:

Bonfim discute a função social da instrução primária e secundária para argumentar a proposta que lhe parecia mais viável aos dois níveis de ensino. Segundo ele, ao ensino primário cabia o desenvolvimento da inteligência, de modo a preparar o indivíduo para ser capaz de orientar as próprias ações. O ensino secundário, por sua vez, ao preparar sujeitos cuja ação particular desencadearia uma repercussão social, necessitava ir além das instruções elementares, possibilitando a compreensão do meio social, moral e político da sociedade. Bonfim mostrou-se favorável ao projeto da Comissão e apresentou poucas emendas, mais relacionadas à distribuição de recursos da União aos estados e municípios, abstendo-se de proferir críticas mais contundentes¹⁷⁰.

O projeto Tavares Lyra foi aprovado na Câmara e reprovado pelo Senado. O mandato parlamentar de Manoel Bomfim terminou em 31 de dezembro de 1908. Foi candidato à reeleição, porém sem sucesso. Através da leitura da revista *Fon-Fon!*, que havia satirizado, algumas vezes, a figura de Bomfim ao longo de seu mandato, pode-se vislumbrar indícios para

¹⁶⁸ Afonso Augusto Moreira Pena nasceu em Santa Bárbara- MG, em 1847, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1909. Advogado e político brasileiro, foi o sexto presidente da República, morrendo antes de terminar o mandato.

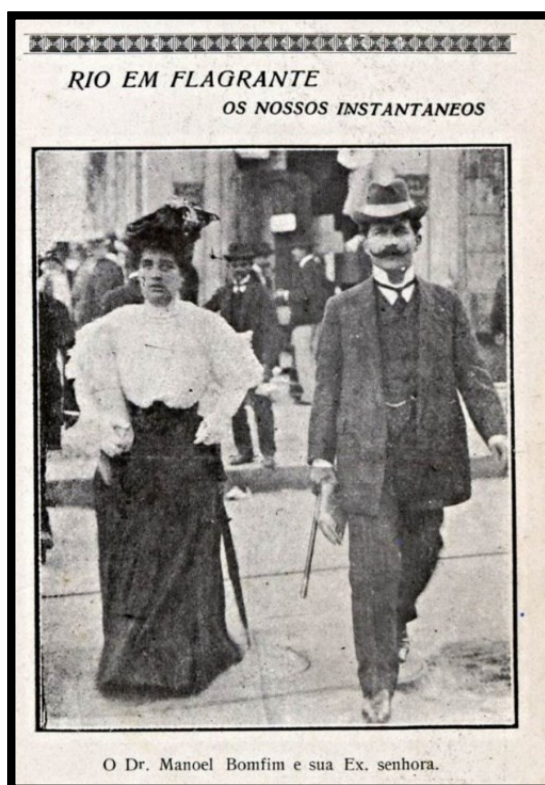
¹⁶⁹ Augusto Tavares de Lyra nasceu em Macaíba- RN, em 1872, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1958. Político experiente, foi governador do Rio Grande do Norte, ministro da Justiça e Negócios Interiores no governo Afonso Pena e ministro da Viação e Obras Públicas no governo de Venceslau Brás. Também foi deputado e senador.

¹⁷⁰ SILVA, Ligiane Aparecida da. *Inviabilidades Republicanas...Op. Cit.* p.97.

explicar a breve carreira do educador sergipano no legislativo: a defesa do projeto do presidente Afonso Pena, que era desafeto de seu padrinho político, Pinheiro Machado¹⁷¹.

A fidelidade à causa da educação impediu que Manoel Bomfim percebesse as relações de poder no legislativo federal. Manoel Bomfim nutria certa simpatia pelo grupo conhecido como “Jardim de Infância” – ministros, apoiadores e jovens desconhecidos no cenário político. Por suas pretensões modernizadoras, o grupo foi visto, pelos políticos tradicionais da época, como seus rivais, sobretudo em relação ao círculo de Pinheiro Machado. O Jardim de Infância teve seu auge entre os anos de 1907 e 1908, promovendo perdas momentâneas para Pinheiro Machado. Acredita-se que a não reeleição de Manoel Bomfim esteja inserida nessa disputa de poder.

Figura 5 – Passeio do casal Bomfim pelas ruas do Rio de Janeiro



Fonte: *Fon-Fon!*, Rio de Janeiro, ano 2, n.12, 27 de junho de 1908.

¹⁷¹“Em Correias, novamente. Sob a parreira do hotel, Manuel Bomfim me fala de Pinheiro Machado, cuja figura moral e descrita por ele com simpatia. E conta-me, a propósito, o que foi a batalha política na sucessão de Rodrigues Alves, em 1906. — Desejando impedir a eleição de Bernardino de Campos, lançou Pinheiro o nome de Afonso Pena, ficando combinado com a política mineira que, sacrificado Bernardino, Afonso Pena renunciaria a candidatura, a fim de ser lançada a de Campos Sales. Conseguido o objetivo dessa trama, foi Carlos Peixoto incumbido de pedir a Afonso Pena a carta de desistência. E foi quando este bateu o pé, recusando-a, com estupefação de toda a gente. E Bomfim conclui: Afonso Pena foi o primeiro homem que logrou a Pinheiro Machado”. CAMPOS, Humberto de. *Diário Secreto*. Vol.1 *Op.Cit.*. p.10; *Fon-Fon!*, Rio de Janeiro, ano 2, n.1, 11 de abril de 1908. n.p.

O ano de 1910 marcou o retorno de Manoel Bomfim à Europa, em mais uma viagem comissionada, cujo objetivo era pesquisar o ensino técnico-profissional nos seguintes países: Inglaterra, França, Suíça, Áustria e Alemanha. A revista *Fon-Fon!*, contudo, acrescentava outra demanda a ser cumprida por Bomfim: investigar como seria recebida a candidatura do Marechal Hermes da Fonseca¹⁷² pelo cenário europeu:

Não é segredo para ninguém que o Dr. Manoel Bomfim, aproveitará a sua próxima comissão na Europa para procurar em nome e por inspiração dos próceres da actual política, conhecer mais de perto a opinião do Imperador Guilherme e dos nossos banqueiros em Londres, sobre a candidatura do Marechal Hermes¹⁷³.

Entende-se, portanto, que Manoel Bomfim, apesar de não mais ter se candidatado a cargos eletivos, de algum modo pertenceu ao círculo da política nacional, devido à sua rede de sociabilidades, que incluía, sobretudo, Alcindo Guanabara e Pinheiro Machado.

O livro de leitura *Através do Brasil*, escrito em parceria com Olavo Bilac, foi publicado pela Francisco Alves, também no ano de 1910. Os documentos da editora indicam “que a impressão do livro foi feita em Paris, com tiragem de 4 mil exemplares, repetida três anos depois, 1913, em uma segunda edição”¹⁷⁴. Sobre a recepção da obra, Marisa Lajolo e Regina Zilberman afirmam que *Através do Brasil* “constituiu-se na leitura apaixonada e obrigatória de muitas gerações de brasileiros”¹⁷⁵ e Rebeca Gontijo complementa, informando que “que até a década de 1960 teve mais de sessenta edições”¹⁷⁶.

Em 22 de outubro de 1911, Bomfim regressou ao Brasil e, já no início de novembro, reassumiu seu cargo como diretor do *Pedagogium*, retornando, também, para o seu cargo de professor de pedagogia na Escola Normal. Os jornais cariocas, dos anos de 1911 a 1914, registraram algumas atividades sociais do educador sergipano, como encontros com o Senador Pinheiro Machado¹⁷⁷ e a festa na residência de Coelho Neto¹⁷⁸. Além disso, faziam menção a

¹⁷² Hermes Rodrigues da Fonseca nasceu em São Gabriel-RS, em 1855, e faleceu em Petrópolis, em 1923. Militar e político brasileiro, foi o primeiro presidente militar eleito do Brasil.

¹⁷³ *Fon-Fon!*, Rio de Janeiro, ano 3, n.25, 19 de junho de 1909. n.p.

¹⁷⁴ LAJOLO, Marisa Introdução. In: BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Através do Brasil: prática da língua portuguesa - narrativa*. LAJOLO, Marisa (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.12.

¹⁷⁵ LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 32.

¹⁷⁶ GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim. Op. Cit.* p.36.

¹⁷⁷ *O Paiz*, Rio de Janeiro, 27 de outubro de 1911.p.3; *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 9 de março de 1912. p.2.

¹⁷⁸ *O Paiz*, Rio de Janeiro, 27 de julho de 1914. p.5.

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi um evento bárbaro e catastrófico para grande parte das nações que representavam o ideal de progresso, impactando o intelectual Manoel Bomfim¹⁸². Já em 1914, o intelectual publicou dois artigos¹⁸³ no *Jornal do Commercio*, determinando sua posição frente ao imperialismo alemão e às distorções, intencionais, na teoria de Charles Darwin¹⁸⁴ para justificar a guerra. Foi membro da Liga Brasileira pelos Aliados, fundada em 1915. Nesse mesmo ano, seus artigos foram reunidos e publicados no folheto *A Obra do Germanismo*, com direitos revertidos para a Cruz Vermelha Belga – por essa ação, Bomfim foi condecorado pelo governo belga, em 1919¹⁸⁵.

Ainda nesse ano, um incidente na Escola Normal¹⁸⁶ acabou por tomar grandes proporções. Conforme Dênis Wagner Machado, em 11 de junho de 1915, 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 Heilborn¹⁸⁷, [...] [que] condenou impiamente tanto o ato da jovem quanto os versos do poeta, que julgava inadequados”¹⁸⁸. O diretor da escola ameaçou retirar a aluna das dependências da instituição; ela, ao sentir um mal-estar, atraiu a atenção de diversas pessoas para o caso.

Logo, o prefeito e o diretor da Instrução Pública intervieram no imbróglio. Sem qualquer resolução, o ocorrido chegou aos jornais e, até mesmo, ao conhecimento do presidente da República:

Também ali estiveram os srs. José Veríssimo, Francisco Cabrita, Alfredo Gomes, Servulo de Lima e Manoel Bomfim, professores da escola Normal que relataram verbalmente os factos recentemente ocorridos naquele estabelecimento, apresentando como responsável o seu diretor sr. Hans Heilborn, contra o qual formularam acusações. O chefe da nação, depois de ouvi-los declarou-lhes que sobre o assumpto fizessem uma exposição escripta, afim de que possa ouvir as autoridades competentes, pois somente depois disso poderá resolver¹⁸⁹.

¹⁸² Por não ser objetivo da presente tese discutir a historiografia do referido evento, optou-se por apresentar, brevemente, como a guerra impactou Manoel Bomfim.

¹⁸³ BOMFIM, Manoel. A obra do germanismo. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 17 ago. 1914.; BOMFIM, Manoel. Darwin e os conquistadores. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 13 nov de 1914.

¹⁸⁴ Charles Robert Darwin (1809-1882). Naturalista inglês autor de *A origem das espécies* (1859) que desenvolveu a teoria da seleção natural contribuindo para a compreensão dos mecanismos envolvidos na evolução das espécies.

¹⁸⁵ *O Paiz*, Rio de Janeiro, 13 de julho de 1919. p.4.

¹⁸⁶ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido... Op. Cit.* p.428-439. Ver também: SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. “O caso da Escola Normal”: no rastro das charges da revista *O Malho* (1914-1915). *Dialogos*, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p.82-99, jan-jun, 2017.

¹⁸⁷ Hans Heilborn nasceu em Berlim, em 1857, e faleceu em Petrópolis, em 1916. Naturalizado brasileiro, tinha formação em medicina, mas atuou também como professor de alemão e grego. Foi Diretor da Escola Normal.

¹⁸⁸ MACHADO, Dênis Wagner. *Os males de origem da educação brasileira... Op. Cit.* p.66

¹⁸⁹ *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 22 de junho de 1915. p.2

Figura 7 – Charge sobre o incidente na Escola Normal



O referido incidente foi solucionado no dia 28 de junho, quando o diretor da Escola Normal pediu demissão e as alunas envolvidas receberam punições, de acordo com o grau da infração cometida. Segundo Ronaldo Conde Aguiar, esse ocorrido foi uma demonstração das disputas no campo da intelectualidade brasileira, assim como dos ânimos acirrados com a eclosão da guerra¹⁹⁰.

Dois outros acontecimentos ainda marcariam o ano de 1915 para Manoel Bomfim. O primeiro deles foi o assassinato do Senador Pinheiro Machado¹⁹¹, amigo do educador e com quem, diversas vezes, aparecera nas colunas sociais dos jornais cariocas. O segundo acontecimento foi a publicação de *Lições de pedagogia*, apresentado pelo autor do seguinte modo: “estão nestas páginas os resumos das minhas lições no curso de Pedagogia, da Escola Normal”¹⁹². No prefácio de *Lições de Pedagogia*, o educador afirmava ter compendiado os conteúdos de psicologia e pedagogia separadamente, a despeito da última reforma da Escola Normal, que havia reunido os conteúdos em uma só disciplina¹⁹³.

Assim, em 1916, quando transferido para a cadeira de psicologia aplicada à educação das crianças¹⁹⁴, Manoel Bomfim adquiriu ainda mais respaldo para publicar suas *Noções de Psychologia*, com primeira edição já pela editora Francisco Alves. Apesar do desenvolvimento de suas pesquisas no laboratório de psicologia do *Pedagogium*, há quase dez anos, Manoel Bomfim, na introdução do manual, sinalizou que as métricas provenientes de testes laboratoriais não eram suficientes para compreender a mente humana¹⁹⁵.

Anos mais tarde, as normalistas reclamaram do conteúdo do livro de Manoel Bomfim¹⁹⁶, pedindo ao prefeito, por meio de um memorial, que tornasse facultativo o ensino de psicologia e explanando que “não entendem esse livro e o fazem sem constrangimento ou vexame, porque apoiam a confissão dessa natural ignorância em duas opiniões que julgam valiosas: – a de um medico do Conselho Municipal [...] e a do inspetor Arthur Magioli”¹⁹⁷.

¹⁹⁰ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido...Op. Cit.* p.429.

¹⁹¹ O general Pinheiro Machado Pinheiro Machado foi atacado no saguão do Hotel dos Estrangeiros, no Flamengo, por Manso de Paiva, com uma punhalada nas costas, em 8 de setembro de 1915. Ainda que o assassino afirmasse que agiu por conta própria, nunca se descartou a motivação política do crime. Sua morte gerou grande comoção nacional, sendo estampada em diversos jornais brasileiros.

¹⁹² BOMFIM, Manoel. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926. p.5

¹⁹³ *Ibidem.* p.5-6.

¹⁹⁴ *O Paiz*, Rio de Janeiro, 01 de março de 1916. p.7.

¹⁹⁵ BOMFIM, Manoel. *Noções de psychologia*. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1917. p. 6-7.

¹⁹⁶ *A Noite*, Rio de Janeiro, 11 de outubro de 1921. p.1

¹⁹⁷ *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 10 de outubro de 1921. p.2

Maurício de Medeiros¹⁹⁸, através da imprensa, posicionou-se a respeito da questão, pedindo a manutenção da obrigatoriedade do conteúdo e respaldando a atuação de Bomfim na cadeira de psicologia, alegando que “o Dr. Bomfim, que é um magnífico expositor, com admiráveis qualidades de professor, sabendo graduar perfeitamente bem aquilo que expõe, de acordo com o nível intelectual de seu auditório”¹⁹⁹. Receoso que a falta do conteúdo prejudicasse ainda mais a formação das professoras, Maurício de Medeiros destacou, também, que havia passado pelo mesmo problema quando atuara como professor de psicologia, a saber: a interferência da administração pública nos exames finais, a fim de evitar um número elevado de reprovações. Por fim, o projeto que tornava facultativo o ensino de psicologia na Escola Normal foi promulgado pelo presidente do Conselho Municipal de Instrução Pública, após esgotado o período determinado para o prefeito sancionar, ou vetar, tal alteração²⁰⁰.

Pouco se sabe sobre Manoel Bomfim no ano de 1917. Nos jornais pesquisados, as notícias sobre o educador sergipano resumiram-se, praticamente, ao ataque sofrido por ele, ao reprovar uma aluna no exame de sua disciplina²⁰¹. Além disso, noticiaram, também, a conferência de George Dumas na Escola Normal, presidida pelo Diretor da escola e por Bomfim²⁰².

O ano de 1918 foi marcado pelo fim da guerra na Europa e pela epidemia de gripe espanhola, que percorreu o mundo. Manoel Bomfim também ficou entre a alegria e a tristeza, pois, apesar da resolução do conflito mundial, em sua vida particular perdera, em menos de seis meses, dois de seus amigos mais íntimos: Alcindo Guanabara e Olavo Bilac.

Nesse mesmo ano, Bomfim tornou-se presidente da Liga dos Professores: “no edifício do pedagogium houve hontem uma reunião de professores que, para constituírem uma ‘liga dos professores’, para a defesa da classe, elegeram a sua directoria, ficando como presidente o Dr.

¹⁹⁸ Maurício Campos de Medeiros, nasceu no Rio de Janeiro, em 1885, falecendo em 1966, na mesma cidade. Assim como o irmão, foi médico, jornalista e político. Atuou como professor de psicologia na Escola Normal e de Fisiologia e Patologia Geral na Faculdade de Medicina. Tornou-se membro da ABL em 1955.

¹⁹⁹ *A Noite*, Rio de Janeiro, 18 de outubro de 1921. p.1.

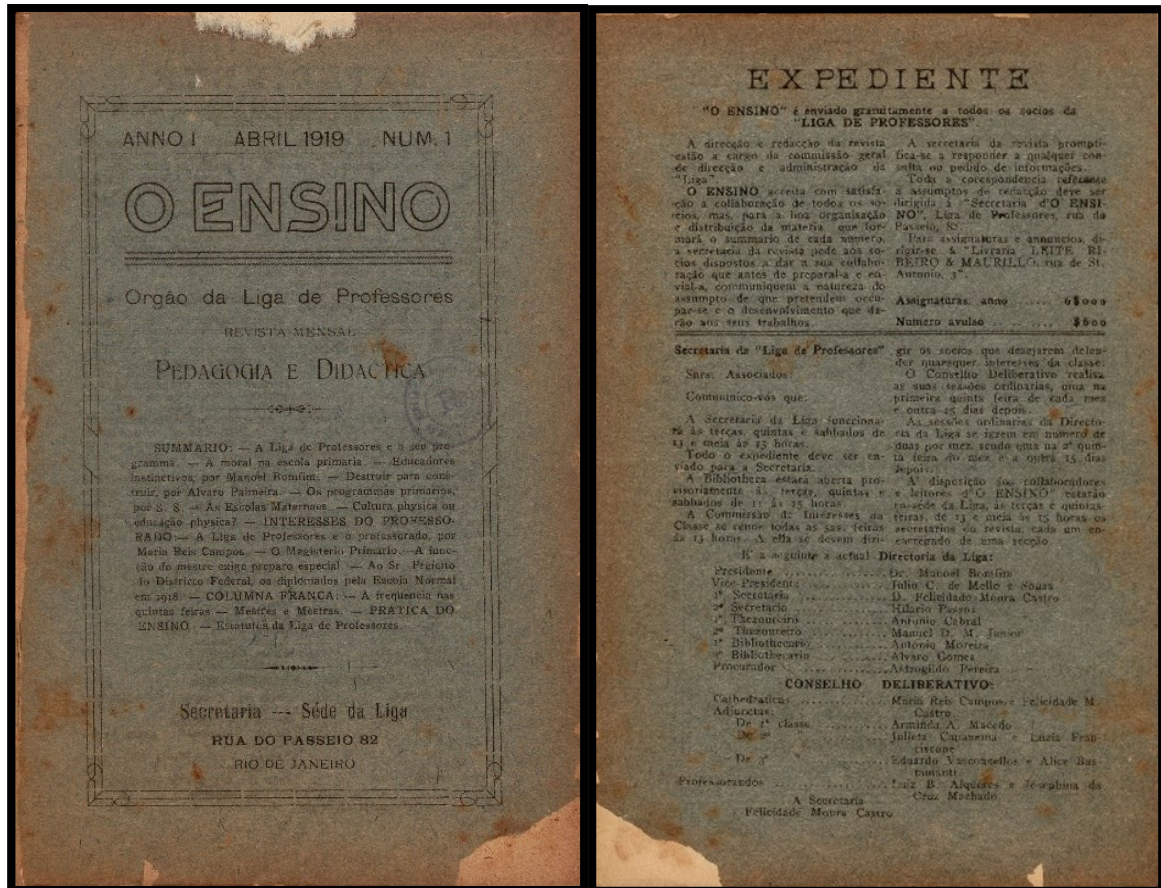
²⁰⁰ *A Noite*, Rio de Janeiro, 3 de novembro de 1921. p. 3.

²⁰¹ “Terminado o exame de psychologia da alumna Mercedes Rollo e sabendo que seu marido, que se achava presente, tenente do Exército Francisco Fonseca, da sua reprovação, este não soube conter o aborrecimento que lhe causou semelhante noticia e, num gesto de surpresa, atirou com as luvas que trazia sobre o professor Dr. Manoel Bomfim e disse-lhe solemne: faço isso como um ‘gentleman. Todas as pessoas que assistiram a scena, que foi rapida, ficaram sem saber do que se tratava. [...] Provavelmente será aberto um inquérito na Escola Normal para apurar a responsabilidade do alludido tenente, que desrespeitou o professor que estava no desempenho do seu cargo”. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1917. p.6.

²⁰² *O Paiz*, Rio de Janeiro, 07 de novembro de 1917. n.p.

Manoel Bomfim²⁰³. A referida liga fundou o periódico *O Ensino*²⁰⁴, que conta com algumas colaborações do educador sergipano.

Figura 8 – Capa e primeira página da Revista *O Ensino*



Fonte: *O Ensino*, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, abr. de 1919.

Manoel Bomfim recorreu à imprensa periódica diversas vezes no ano de 1919, para denunciar o descaso com a instrução pública, principalmente com o *Pedagogium*. Naquele ano, o Distrito Federal encontrava-se em grave dificuldade financeira²⁰⁵. Portanto, houve a necessidade de se fazer vários cortes no orçamento municipal. Diante disso, a instituição dirigida por Bomfim, que, há anos, sofria com ataques que questionavam sua necessidade e

²⁰³ *O Paiz*, Rio de Janeiro, 27 de setembro de 1918. p.8.

²⁰⁴ Sobre a Revista *O Ensino*, ver: TEIXEIRA, Giselle Baptista; SCHULER, Alessandra Frota Martinez de. Atuações intelectuais docentes na primeira república: intervenções no processo de construção da escola carioca. In: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina Baggio.; GONDRA, José (Orgs.). *História Intelectual e Educação: Reformas educacionais, Estado e Sociedade Civil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019

²⁰⁵ MACHADO, Dênis Wagner. *Os males de origem da educação brasileira... Op. Cti.* p.71.

eficiência²⁰⁶, teve suas atividades encerradas. De acordo com Ronaldo Conde Aguiar, no segundo semestre de 1919, Manoel Bomfim escreveu o livro de leitura *Primeiras Saudades*²⁰⁷, inscrevendo-o para o prêmio Francisco Alves²⁰⁸. Ainda conforme o biógrafo:

Bomfim escreveu *Primeiras Saudades* inspirado nas ‘saudades’ do seu filho Aníbal, que ainda criança, foi estudar na *École Primaire Communale de Jeunes Garçons*. Aníbal teve, sem dúvida, uma educação esmerada, mas passou grande parte da sua infância e adolescência longe dos pais: estudou na França, na Inglaterra, na Alemanha e formou-se em engenharia elétrica nos Estados Unidos, pela Universidade da Pensilvânia²⁰⁹.

Primeiras Saudades não foi premiado, mas recebeu menção honrosa no concurso promovido pela Academia Brasileira de Letras. As cartas do pequeno Raul, contando sobre sua primeira viagem realizada sem a família e relatando memórias sobre sua instrução – assim como as lições apresentadas ao final de cada capítulo –, expressavam o ideal de formação de Bomfim, mais próximo da educação para as elites do que da instrução primária que defendia para o povo²¹⁰.

A década de 1920 foi marcada pela crise do modelo da República Oligárquica. Conforme Marieta de Moraes Ferreira e Sumara Conde Sá Pinto, o Brasil “viveu um período de grande efervescência e profundas transformações. Mergulhado numa crise cujos sintomas se manifestaram nos mais variados planos, o país experimentou uma fase de transição cujas rupturas mais drásticas se concretizariam a partir do movimento de 1930”²¹¹.

²⁰⁶ SILVA, Camila Marchi da. *História do Museu Pedagógico Nacional... Op. Cit.* p.312-313.

²⁰⁷ A primeira edição da referida obra foi publicada em 1920. Com isso, infere-se que o biógrafo Ronaldo Conde Aguiar tenha atribuído a escrita do livro de leitura ao semestre anterior. Contudo, há dois indícios de que a escrita da obra, ou de parte dela, seja anterior. O primeiro elemento consiste na datação do prefácio, que indica “Em janeiro de 1917” (BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades: leitura para o 1º ano do curso médio das escolas primárias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920. P.7). E o segundo elemento é a publicação do terceiro capítulo, *A terra*, na revista *A Educação Primária*, em março de 1918 (BOMFIM, Manoel. *A terra. A Educação Primária*, Rio de Janeiro, ano 2, n.6, mar., p.128-129, 1918.).

²⁰⁸ De acordo com Carlos Monarcha, com a inexistência de herdeiros, o livreiro Francisco Alves deixou sua fortuna para a Academia Brasileira de Letras – ABL – e “por disposição testamentária de Francisco Alves, a cada cinco anos, a ABL premiaria obras sobre o melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil”. MONARCHA, Carlos. Convocando os hermenêutas da república iletrada: o prêmio Francisco Alves. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 18, n. 44, p. 149-164, set. 2014. p.151

²⁰⁹ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido...Op. Cit.* p.468.

²¹⁰ Esta afirmação está ancorada na diferença entre dois tipos de discurso de Manoel Bomfim. Na Câmara dos Deputados, o educador afirmava que o ensino primário deveria atender a todos, com uma diminuta lista de conhecimentos: ler, escrever, contar, conhecer o sistema de pesos e medidas e receber instrução moral e cívica. Por sua vez, o protagonista de *Primeiras Saudades* aprendeu, tanto na escola quanto na vida cotidiana, conteúdos que extrapolavam o mínimo proposto para o ensino primário, recordando lições de francês, biologia, história, além de vários eventos com teor moralizante.

²¹¹ FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Sumara Conde Sá. A crise dos anos 1920 e a Revolução de 1930. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil Republicano... Op.Cit.* p.387-433. p.389.

Se a luta da classe trabalhadora arrefecia nessa década, em decorrência da grande repressão exercida pelo governo, outros grupos mostrariam sua insatisfação com o modelo oligárquico. O ano de 1922, além da efeméride do centenário da independência, foi palco de outros eventos, que mostraram o clima de descontentamento e busca pela mudança, como os vários modernismos e *A Semana de Arte Moderna*; a criação do Partido Comunista – PCB; os 18 do Forte de Copacabana; e o movimento tenentista. Nesse cenário, repleto de críticas e contestações, destaca-se que Manoel Bomfim continuava a ocupar um lugar de destaque na sociedade e na política. Consoante Patrick Silva dos Santos:

A presença de Manoel Bomfim nas colunas sociais nem sempre se deu por meio de aniversários, chegada de parentes, ou mesmo debilidades da sua saúde. Bomfim, segundo as colunas sociais dos jornais da capital federal, o autor de *A América Latina* era figura corriqueira nas estréias de filmes, peças de teatro, festas, banquetes entre outros tipos de encontros importantes. E fica evidente para nós que o espaço no qual Manoel Bomfim circulava, era os espaços sociais de maior valoração social, ou seja, os espaços onde as elites dirigentes comungavam sua cidadania plena²¹².

Segundo Ronaldo Conde Aguiar, Aníbal Bomfim retornou ao Brasil em 1921 e, com um sócio, abriu a empresa Casa Electros. Porém, na sessão Junta Comercial, do jornal *O Paiz*, de 06 de junho de 1920, celebrava-se o contrato da A. Bomfim, Rezende & C. Afirmava-se que os sócios solidários Aníbal Bomfim, José Monteiro de Rezende e Manoel Bomfim haviam inaugurado uma empresa para “o commercio e venda de artigos de electricidade e acessórios de cinematografia”²¹³. A despeito dessa pequena divergência, sabe-se que vários livros de Manoel Bomfim foram publicados pela Casa Electros. Segundo Dênis Wagner Machado:

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 Brasil²¹⁴.

²¹² SANTOS, Patrick Silva dos. *Manoel Bomfim... Op. Cit.* p. 145.

²¹³ *O Paiz*, Rio de Janeiro, 06 de junho de 1920. p.7.

²¹⁴ MACHADO, Dênis Wagner. *Os males de origem da educação brasileira... Op. Cit.* p.73.

Ainda em 1922, Manoel Bomfim participou do 1º Congresso de Proteção à Criança, realizado entre os dias 27 de agosto e 5 de setembro, por ocasião dos festejos do centenário da Independência. Para esse evento, Bomfim produziu o discurso “A pessoa moral da criança”²¹⁵.

A questão social gerada pelos fatores de desigualdade, péssimas condições de trabalho e habitação, urbanização e industrialização, poderia ser solucionada, para vários intelectuais da época, a partir dos princípios oriundos da Higiene e da Eugenia²¹⁶. Assim, transferia-se para os mais pobres, ou “as classes perigosas”, a responsabilidade sobre sua condição, retirando do Estado qualquer obrigação de garantir melhores condições de vida. Era, portanto, o desconhecimento sobre a saúde e a prevenção de doenças que impedia os pobres de terem uma vida “digna”, caracterizada pelos comportamentos adotados por grupos mais abastados. Ao pesquisar o Instituto de Higiene de São Paulo, Heloísa Helena Pimenta Rocha demonstra essa lógica, que, “operando pela desqualificação dos modos de vida da população pobre, as representações da *cidade viciosa* oferecem subsídios para a elaboração de um modelo de cidade, ao mesmo tempo que legitimam as estratégias de intervenção que vão sendo forjadas no âmbito da higiene”²¹⁷.

Nesse contexto, foi fundado no Rio de Janeiro, em 1923, a Liga Brasileira de Higiene Mental – LBHM –, pelo médico Gustavo Riedel²¹⁸. A LBHM consistia em uma entidade civil, subsistindo através de subvenção federal e doações de filantropos. Manoel Bomfim, como integrante da LBHM, foi membro da Secção de Deficiência Mental²¹⁹ e, a partir de 1928, passou a ocupar a presidência da Secção de Psychologia Aplicada e Psychanalyse²²⁰. Conforme Fernanda Freire Figueira, “a higiene mental e a eugenia tiveram uma relação intrínseca, chegando a fazer parte do Estatuto da LBHM de 1925 a 1928, porém, não era um pensamento hegemônico no interior da LBHM”²²¹. Considera-se que o educador sergipano fosse da ala não hegemônica da LBHM, pois se mostrava mais propenso a compartilhar os ideais higiênicos da

²¹⁵ *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 31 de agosto de 1922. p.4.

²¹⁶ Ressalta-se a distinção entre higiene e eugenia. Enquanto a cultura da higiene buscava meios de propagação de conhecimentos profiláticos, a eugenia perseguia o melhoramento genético da raça humana, encorajando indivíduos e grupos com características desejáveis a se reproduzirem e procurando evitar que os “indesejáveis” passassem suas inadequações para futuras gerações. Ver: STEPAN, Nancy Leys. *A hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2005.

²¹⁷ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo*. Campinas: Mercado de Letras; FAPESP, 2003.p.32 Grifos da autora.

²¹⁸ Gustavo Kohler Riedel nasceu em Porto Alegre, em 1887, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1934. Formado em medicina, atuou na área de psiquiatria. Foi professor na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e diretor da Assistência a Psicopatas.

²¹⁹ *Arquivos Brasileiros De Hygiene Mental*, Rio de Janeiro, Ano 1, n 1, maio, 1925. p. 230

²²⁰ *Arquivos Brasileiros De Hygiene Mental*, Rio de Janeiro, Ano 2, nº 1, p. 39-56, outubro, 1929, p. 55.

²²¹ FIGUEIRA, Fernanda Freire. *A Liga Brasileira de Higiene Mental e a Psicologia no Brasil: a história a ser contada*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. p.29

referida associação do que seguir os princípios eugênicos de melhoramento genético e da raça, já que não acreditava na superioridade racial determinada por bases biológicas.

Ainda em 1923, Manoel Bomfim publicou a obra *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*, obra de psicologia destinada a seus pares, ou seja, que não visava o público geral ou a formação de professores. Sobre a obra, Mitsuko Antunes comenta:

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-histórica²²².

Partindo da premissa de que a ciência não é neutra, Manoel Bomfim questionou crenças compartilhadas em seu tempo. Sua finalidade consistia em contestar não apenas o determinismo biológico, que afirmava a superioridade da raça branca, mas também a psicometria, que buscava traduzir em escores a inteligência humana. Pertencendo a alguns círculos de poder na Primeira República, Bomfim, às vezes, rompia com seu ideal e trabalhava para a manutenção do regime excludente²²³, como sugere a publicação *Método dos Tests*, de 1928. Nessa obra, Bomfim buscou adaptar a escala de Binet-Simon para uso nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, em virtude de uma demanda da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, iniciada em 1924²²⁴.

Fundada em outubro de 1924, a Associação Brasileira de Educação – ABE – foi outra entidade civil da qual Manoel Bomfim fez parte. De acordo com Marta Carvalho, profissionais liberais, desiludidos com os rumos da República e que vislumbravam na educação a solução para os problemas do país, “decidiram organizar uma ampla campanha pela *causa educacional*,

²²² ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A contemporaneidade da obra de Manoel Bomfim (1868-1932). In: BOMFIM, Manoel. *Pensar e Dizer: o estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. 2. ed. São Paulo: Casa do psicólogo/Conselho Federal de Psicologia, 2006. p. 17-25. p.21.

²²³ Manoel Bomfim afirma, em *Pensar e Dizer* (1923), não acreditar na metrificação como fundamentação das demandas escolares. Entretanto, cinco anos mais tarde, escreveu uma obra que visava à utilização dos testes na educação pública do Distrito Federal. Na advertência que abre *O método dos testes* (1928), Bomfim reitera ser essa uma demanda da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. De acordo com Rebeca Gontijo: “contudo, o próprio Bomfim se posiciona de forma crítica em relação a tais testes, afirmando que ‘o mais interessante é que os mecanizadores apelam para a escala Binet, sem se lembrarem de que esse deixou a fórmula nítida ‘o teste deve ser interpretativo’”. Ver: GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim... Op. cit.*, p. 29.

²²⁴ *O Paiz*, Rio de Janeiro, 22 de agosto de 1924. p.6

propondo políticas, constituindo objetos e estratégias de intervenção e credenciando-se a si mesmos como quadros intelectuais e técnicos de formulação e execução destas”²²⁵. Portanto, a ABE foi outro espaço em que a elite intelectual se uniu para influenciar as políticas públicas, visando a modernização e o controle social pela via da educação. Na ABE, Manoel Bomfim foi designado para participar da comissão do censo de instrução pública no país²²⁶. No ano de 1925, foi nomeado para o conselho diretor²²⁷ da instituição. Além disso, foram localizadas, na imprensa periódica carioca, notas e notícias sobre a participação de Bomfim na ABL, através da promoção de palestras²²⁸.

Figura 9 – Manoel Bomfim, cerca de 1925.



Fonte: AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido...Op. Cit.*

²²⁵ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos Anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: COSTA, Wilma Peres da; DE LORENZO, Helena Carvalho. *A década de 20 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997. p. 115-132. p.115.

²²⁶ ABE, documento adicional, n1, ata 1. *Apud* VALERIO, Telma Faltz. As conferências nacionais de educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928-1942). Tese. (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2013. p.45.

²²⁷ Anexo 2. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista – SP: EDUSF, 1998. p. 482.

²²⁸ A composição na escola primaria – *O Paiz*, Rio de Janeiro, 01 de dezembro de 1927, p.7; da Curso de psicologia experimental – *O Paiz*, Rio de Janeiro, 15 de abril de 1928, p.4.; Critica a escola ativa – *O Paiz*, Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 1928.

Para Bomfim, duas notícias negativas marcaram o ano de 1925. A primeira estava relacionada à sua saúde, com o surgimento dos primeiros sinais do câncer que lhe acompanharia até o fim da vida. Em meio à enfermidade, o filho Aníbal anunciou a falência de sua empresa, levando a família a se desfazer de quase todos seus bens para saldar as dívidas. Nessa época, segundo Ronaldo Conde Aguiar, Bomfim estaria se preparando para escrever cinco livros:

Tais livros seriam *O Brasil na América, O Brasil na História, O Brasil Nação, Plásticas na Poesia Brasileira e Moral de Darwin*. Os três primeiros, que Bomfim iria redigir em condições penosas de saúde, seriam uma tentativa de buscar uma interpretação sociológica das causas mais profundas da desigualdade imperante na sociedade brasileira²²⁹.

A partir de então, Manoel Bomfim dedicou-se à escrita de sua trilogia sociológica sobre o Brasil. Em 1929, a livraria Francisco Alves publicou *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*. Nessa obra, o educador e ensaísta sergipano retomou o ensaio anterior, dedicando-se a pensar a identidade nacional e a formação do Brasil em seu contraste com a América hispânica. De acordo com Celso Nobrou Uemori, ao comparar a obra de 1929 com o primeiro ensaio *O Brasil na América*:

mostrou uma guinada do nosso autor em direção a uma abordagem da nacionalidade dentro do cânone consagrado pelo Romantismo. O leitor de *O Brasil na América* surpreende-se diante das idéias antípodas em relação às expostas no seu primeiro livro. Como fizera Alencar, Bomfim quis fechar as feridas abertas pela violência e pelos conflitos desencadeados durante a colonização portuguesa, violência e conflitos que ele explicitara de forma nua e crua. Se em *A América Latina* ele enxergou a violência, o ódio como fatores mediadores das relações sociais entre as classes, em *O Brasil na América* o acento foi colocado na harmonia, na cooperação e na solidariedade entre o colonizador e os “selvagens”²³⁰.

Entre muitas cirurgias, Bomfim escreveu *O Brasil na história: deturpação dos trabalhos, degradação política*, publicado em março de 1931, e *O Brasil nação: realidade da soberania brasileira*, publicado em outubro do mesmo ano.

²²⁹ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido...Op. Cit.* p.471.

²³⁰ UEMORI, Celso Nobrou. *Explorando em campo minado: a sinuosa trajetória intelectual de Manoel Bomfim*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. p.105

Figura 10 – Intelectuais visitam Manoel Bomfim no hospital



Fonte: *Fon-Fon!*, Rio de Janeiro, ano 25, n.12, 21 de março de 1931. p.37

Em *O Brasil na história*, o educador e ensaísta questionou as escolhas da história oficial, que resultavam não em uma história genuinamente nacional, mas sim em uma história eivada pela herança bragantina, de modo que não poderia inspirar e fomentar a nacionalidade brasileira, a qual tão somente poderia ser encontrada no povo. Conforme Ronaldo Conde Aguiar:

Fiel a ideia de que era necessário passar a limpo a historiografia brasileira, livrando-se de todas as versões mistificadoras, Manoel Bomfim dedicou-se a fazer uma ampla, profunda e impiedosa crítica das principais ‘histórias do Brasil’ da sua época. Valorizou, de início, as obras de Robert Southey, Frei Vicente de Salvador (a quem, aliás, dedicou *O Brasil na América*), Capistrano de Abreu e João Ribeiro²³¹.

Em *O Brasil Nação*, Bomfim estudou a realidade da soberania brasileira desde a independência até os anos 30. Chegou a analisar a Revolução de 1930, mas ainda seguia descrente de que ela fosse capaz de mudar a mentalidade da elite nacional e permitir a difusão do ensino. E nesta obra que Manoel Bomfim insinuava a necessidade de uma revolução que

²³¹ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido...Op. Cit.* p.487

realmente depurasse o parasitismo das elites políticas e econômicas. Segundo Celso Nobrou Uemori:

No livro *Brasil nação*, obra da maturidade, o autor voltou ao assunto e explicou porque os “males de origem” não foram superados em quatro momentos de “crise” da história política e institucional – Independência, Abdicação de D. Pedro I, Abolição e República. Em todos esses acontecimentos os moderados dominaram e dirigiram o processo. A vontade de mudanças genuínas, “revolucionárias”, ao cabo, constituiu-se em projetos deturpados e vencidos²³².

Em 1932, o educador sergipano publicou *Cultura e Educação do povo brasileiro*²³³, com o qual também pleiteou o Prêmio Francisco Alves, alcançando, dessa vez, o segundo lugar no concurso. No mesmo ano, em 21 de abril, faleceu Manoel José do Bomfim.

²³² UEMORI, Celso Nobrou. *Explorando em campo minado... Op. Cit.* p.49

²³³ De acordo com os excertos da obra que se teve acesso por reprodução realizada pela Academia Brasileira de Letras o ano de publicação da referida obra seria 1931.

Figura 11 – Notícia do falecimento de Manoel Bomfim – *Fon-Fon!*

PROFESSOR MANOEL BOMFIM

COM o falecimento, na penúltima sexta-feira, do professor Manoel Bomfim, desaparece do cenário da actividade mental do país uma das suas mais legítimas expressões culturais. Afirmção magnífica de professor, o illustre morto que hoje se pranteia legou-nos varias e notaveis obras pedagogicas, destacando-se, entre estas, suas Lições de Pedagogia e Lições de Psychologia, além de diversos trabalhos de caracter didactico, um dos quaes em collaboração com Olavo Bilac. Sociologo e pensador, deu-nos, com America Latina, um estudo interessantissimo, que despertou, na época do seu apparecimento, grande sensação. E', porem, o historiogra-

pho, com a sua ampla e arguta visão de sociologo, quem nos vai legar suas melhores obras. As de mais vulto, abrangendo, na finalidade que objectiva, o vasto quadro da formação historica e social do Brasil. Assim são: O Brasil na America, o Brasil na Historia e o Brasil Nação. Os dois ultimos, pode-se dizer, constituem sua obra mestra, e marcaram ambas um dos mais ruidosos successos de livreria nestes ultimos tempos. O passamento de Manoel Bomfim representa, assim, uma grande perda para a alta intellectualidade patria, de que elle era um dos expoentes mais tidamente representativos.

Dois aspectos dos funeraes de Manoel Bomfim e a mais recente photographia do mestre, tomada quando elle re-
via as provas de seu ultimo livro.

3. A EDUCAÇÃO NO DISCURSO PARA O “GRANDE PÚBLICO”

Eis a razão por que, exânime, embrutecida, a América do Sul se achou, na hora da independência, como um mundo onde tudo estava por fazer: eram uns vinte milhões de homens, desunidos, assanhados, pobres, espalhados por estas vastidões, tendo notícia de que existe civilização, padecendo todos os desejos de possuí-la, mas carecendo refazer toda a vida social, política e intelectual, a começar pela educação do trabalho e pela instrução do abc.

Manoel Bomfim¹

Progresso, civilização, nação, parasitismo, povo e educação são alguns dos conceitos do repertório mobilizado por Manoel Bomfim para pensar o Brasil e, a seu modo, contribuir para a construção da República e a consolidação da nação brasileira. Essas preocupações não eram exclusivas de Bomfim e figuravam no horizonte dos intelectuais brasileiros em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

Pensado pelos intelectuais em comparação ao padrão burguês europeu, escolhido como o ideal, ao Brasil restaria o papel do “atraso”, da falta. Assim, o “atraso” conformava-se, notadamente, ao imaginário comum da intelectualidade brasileira, que não o questionava, procurando apenas compreender suas causas e vislumbrar uma possível superação. Segundo André Botelho, a ideia de “atraso” teve presença marcante no pensamento social brasileiro e “pode ser melhor compreendida em face dos próprios ‘paradigmas’ em que diferentes momentos históricos-sociais, ao procurarem explicá-los, construíram-no como um ‘problema’ de ordem natural, cultural ou econômica”². Três paradigmas foram identificados por André Botelho, a saber: biológico, cultural e integração no mundo capitalista³.

Para os adeptos das teorias do determinismo biológico⁴, o principal fator do “atraso” residia na formação racial da população brasileira, composta por raças consideradas inferiores. Para esse grupo, a alternativa que permitiria ao Brasil adentrar o grupo de países civilizados passaria pelo branqueamento da população. No que se refere a essa tradição, ou seja, ao paradigma biológico, Manoel Bomfim discordava dos preceitos e das conclusões dos intelectuais que a defendiam. Para o autor, todas as nações poderiam alcançar o progresso e a civilização.

¹ BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*, 2013 [1905]. p. 151.

² BOTELHO, André. *O batismo da instrução... Op. Cit.*, p. 10.

³ Este último paradigma é desenvolvido nas décadas de 1950 e 1960, com Florestan Fernandes, na migração do plano nacional para a inclusão no capitalismo global. BOTELHO, André. *O batismo da instrução... Op. cit.*, p. 11.

⁴ Stephen Jay Gould chama atenção para a utilidade política e de manutenção do *status quo* que o determinismo biológico oferecia. Ver: GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem... Op. cit.*

A premissa de *A América Latina: males de origem* (1905) reside na crença de que as desigualdades – econômica, social e de desenvolvimento científico – não estavam atreladas a fatores como meio e raça, mas sim a fatores socio-históricos, logo, mutáveis. Especificamente nessa obra, Manoel Bomfim mostrou ter acesso ao repertório compartilhado e referendado pela tradição. Todavia, chegou a conclusões bastante distintas, aproximando-se do paradigma cultural, além de questionar as intenções das explicações puramente biológicas. Com isso, Manoel Bomfim participava da articulação dialética da ciência, tal como afirma Stephen Jay Gould:

Apesar de estar inserida numa cultura, ela pode se tornar um agente poderoso no questionamento e até mesmo na subversão das premissas que a sustentam. A ciência pode oferecer informações para reduzir o desequilíbrio entre dados e importância social. Os cientistas podem esforçar-se por identificar os pressupostos culturais do seu ofício e indagar como as respostas seriam formuladas a partir de premissas diferentes. Os cientistas podem propor teorias criativas capazes de forçar seus atônitos colegas a rever procedimentos até então inquestionáveis⁵.

Inserido no movimento da ciência, Manoel Bomfim, a despeito de continuar com a forma – tanto no uso da retórica quanto no repertório baseado na biologia –, não compartilhava das conclusões deterministas tradicionais, compreendendo que a causa do “atraso” não residia na formação étnica da população, mas sim na “herança bragantina”, ou seja, nas consequências da exploração colonial. Deste modo, Bomfim vislumbrava que a superação do “atraso” não viria com o branqueamento da população, mas com o desmonte dessa estrutura. E o caminho da redenção passaria pela educação.

A análise, conclusão e proposta de intervenção de Manoel Bomfim faziam parte de apenas uma vertente, entre várias que disputavam não apenas a validação da ciência, mas, sobretudo, a possibilidade de determinar as políticas públicas do Estado. Médicos, engenheiros e educadores⁶ foram algumas das categorias profissionais autorizadas a entrar nessa seara, contribuindo, assim, para a multiplicidade de alternativas dentro da ordem liberal. Como ressalta André Botelho:

⁵ GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem... Op. Cit.*, p. 7.

⁶Cada categoria buscou pensar o “atraso” e propor uma via para o progresso com base em seus saberes e capacidades de intervenção na sociedade. Ver: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. *Missionários do Progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

A atualização da problemática do “atraso brasileiro” na Primeira República originaria uma série de diferentes ideias que, enquanto forças sociais e sujeitos históricos, teriam um papel de acentuada e prolongada importância na reconstrução do tema da “identidade nacional”, isto é, no reordenamento dos quadros e repertórios culturais herdados, dos sistemas de representação dos grupos sociais e, assim, na definição de um padrão político cultural de “identidade” para o país⁷.

Portanto, durante a Primeira República, Manoel Bomfim circulava pela cena pública, disputando espaço para suas ideias e proposições. Seus debatedores localizavam-se tanto na tradição do determinismo biológico quanto na defesa da educação como via de acesso ao progresso. Conforme Rebeca Gontijo, a saída pela educação foi compartilhada por parte da intelectualidade brasileira, sobretudo porque já não se identificava “apenas como sinônimo de aprendizado escolar, pois dizia respeito à aquisição de todo um conjunto de recursos capazes de proporcionar a liberação e, também, a adequação do indivíduo e dos diferentes grupos sociais às novas demandas sociais”⁸.

Manoel Bomfim é compreendido como um intelectual de formação médica, que optou por atuar na área da educação, defendendo-a, na esfera pública, como meio de superar o “atraso”, alcançar o progresso, promover a civilização e fortalecer a nação. Neste capítulo, procurou-se focar na análise dos escritos de Manoel Bomfim que tinham por objetivo extrapolar os muros da escola e atingir uma audiência geral – o grande público. Das fontes, emergiram quatro temas, aqui investigados: o valor da educação, o papel do Estado na difusão da educação, a criança como sujeito e o trabalho contra os “males de origem”.

3.1 Afinal, é preciso educar?

Escrita para demonstrar a possibilidade de ascensão do Brasil e de outras nações sul-americanas ao padrão civilizatório europeu, a obra *A América latina* constitui o discurso não escolar mais difundido de Manoel Bomfim. O texto, segundo seu autor, deveria servir de veículo para expressar seu amor à terra onde nasceu, para defendê-la – e os demais países latino-americanos – dos preconceitos dos europeus e, por fim, para investigar as reais causas que a afastavam da civilização⁹.

Assim, considera-se que essa obra possuía, enquanto texto de intervenção, um público virtual bastante amplo, pois, a princípio, seu discurso era destinado a brasileiros, sul-americanos

⁷ BOTELHO, André. *O batismo da instrução... Op. Cit.*, p. 11.

⁸ GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim... Op. Cit.*, p. 12.

⁹ BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. 2013 [1905]. p. 18-19.

e europeus. Questionando a superioridade europeia pautada exclusivamente na constituição racial, respaldada pela ciência contemporânea, Bomfim apresentava uma mensagem esperançosa para os não europeus, afirmando que clima e raça importavam menos do que defendia a ciência. Conforme o autor, “sofremos, neste momento, uma inferioridade, é verdade, relativamente aos outros povos cultos. É a *ignorância*, é a falta de preparo e de educação para o progresso – eis a inferioridade efetiva; mas ela é curável, facilmente curável”¹⁰. Especificamente para os sul-americanos, Manoel Bomfim declarava que os males do “atraso” derivavam da exploração colonial. E completava, afirmando que a inferioridade possuía caráter cultural e momentâneo, bastando educar o povo e difundir a instrução para superar esse estado. Nas palavras de Bomfim:

Reclamando a difusão da instrução, a prática da ciência, como o meio de curar os nossos males essenciais, e de avançar para o progresso, não queremos atribuir à cultura intelectual nenhuma virtude miraculosa, senão a importância que ela teve e tem na história da civilização. Demos que a instrução não seja o objetivo único do progresso; não se poderá negar, porém, que é um dos seus objetivos, um dos *fins* e, ao mesmo tempo, um meio – o meio principal¹¹.

Portanto, educar era preciso. O progresso em terras sul-americanas estava condicionado à educação, já que “um povo não pode progredir sem a instrução, que encaminha a educação e prepara a liberdade, o dever, a ciência, o conforto, a arte e a moral. A evolução humana é o progresso do espírito, é a cultura da inteligência para conhecer, a cultura do sentimento para amar”¹². Para tanto, havia uma sequência a ser seguida: era preciso “instruir” para “educar” para, então, ser “livre”. A educação, para Manoel Bomfim, era, ao mesmo tempo, meio e fim do progresso.

Ao longo do discurso, Bomfim estabeleceu relações de diferenciação e complementariedade entre os conceitos de instrução e educação. De acordo com Bomfim, instrução dizia respeito à razão e às ferramentas que permitiriam elevá-la; enquanto educação correspondia à adaptação ao meio e à correção moral. O caráter instrumental da instrução pode ser percebido na crítica que Manoel Bomfim fazia aos sul-americanos ilustrados, que buscavam na literatura, sobretudo estrangeira, respostas prontas para os problemas locais. Em suas palavras:

¹⁰ BOMFIM, Manoel. *A América Latina... Op. Cit.* p. 372. (Grifo do autor)

¹¹ *Ibidem.* p.375-376. (Grifo do autor)

¹² *Ibidem.* p.375.

Não há espírito científico, nem pode haver; a leitura só dá instrução, isto é, serve apenas para pôr o indivíduo ao nível da corrente intelectual da sua época; mas, em realidade, ela não educa a inteligência, porque não desenvolve o espírito de observação, não metodiza a elaboração mental, nem estimula a originalidade. Em resumo: a leitura é indispensável, mas não é o bastante¹³.

Apesar dessa e de outras críticas, Manoel Bomfim atribuiu à elite ilustrada a tarefa de educar o povo, externando que esse seria um meio de propagar um padrão de moralidade e exercer o controle social. Logo, a instrução tinha como objetivo dar ferramentas para o uso da razão e alcançar o padrão científico estabelecido pelas nações “civilizadas”. Já a educação serviria para a adaptação à vida em sociedade. Assim propôs Bomfim: “sim, e é por isto que insistimos – para mostrar que essa adaptação consiste justamente na instrução bem-entendida, servindo de base à verdadeira educação moral, educação de onde sejam banidos os velhos preconceitos de obediência”¹⁴. Trabalho, sociedade, estética, política, intelectualidade, moral e integralidade são os vocábulos que acompanham o conceito de educação ao longo do ensaio, mostrando uma ambiguidade entre a genuína vontade de emancipar o povo e o controle classista.

Quando a obra *A América Latina* foi publicada, Manoel Bomfim já contava com certa experiência no campo educacional, cerca de oito anos, mas que pode ser considerada pequena perto dos trinta e cinco anos que dedicaria à educação ao longo de sua vida. Com isso, chama-se atenção para a continuidade e os desdobramentos dessa discussão nos demais escritos de Bomfim. O conceito de educação como adaptação do homem ao meio, por exemplo, com o passar do tempo e conforme a finalidade de cada texto, é explorado em novos aspectos, ainda que sempre relacionado ao indivíduo e à nação.

Essa tessitura aparece bem destacada no texto *O progresso pela instrução*¹⁵, referente ao discurso proferido por Manoel Bomfim na solenidade de formatura das normalistas concluintes no ano de 1903. Cabe destaque que esse texto, assim como *O respeito a criança*¹⁶,

¹³ *Ibidem*. p.186.

¹⁴ BOMFIM, Manoel. *A América Latina... Op. cit...* p. 386.

¹⁵ BOMFIM, Manoel. *O progresso pela instrução*. (Discurso proferido na solenidade da entrega de diplomas às normalistas que terminaram seu curso no ano escolar de 1903). Rio de Janeiro: Typ. do Instituto Profissional, 1904. p. 46-80. Na referida obra, foram publicados todos os discursos proferidos na solenidade. Todavia, esses não apresentam título. Contudo, na publicação que Marcela Cockell Mallmann localizou na Academia Brasileira de Letras, a capa consta o título citado. Ver: MALLMANN, Marcela Cockell. *Interpretações sobre a questão da educação em Manoel Bomfim: indícios e inícios de suas reflexões*. In: SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos; FARIAS, Monica Ferreira de; RANGEL, Jorge Antônio; CAMARA, Sônia (Org.). *Intervenções Dialógicas: Debates sobre Educação, Ciência e Museus*. Curitiba: Appris, 2020.

¹⁶ BOMFIM, Manoel. *O respeito à criança*. Discurso pelo Dr. Manoel Bomfim proferido em 27 de setembro de 1906, na solenidade da entrega dos diplomas as normalistas de 1905. Rio de Janeiro: Typ. do Instituto Profissional, 1906.

foram analisados enquanto “peça[s] oratória[s] proferida[s] em público ou escrita como se fosse para ser lida para ser lida para um dado público”¹⁷. Por ser professor na Escola Normal do Rio de Janeiro, Manoel Bomfim participou de várias solenidades de formatura dessa instituição. O evento era considerado notório na capital federal, sendo, inclusive, noticiado na imprensa local, já que contava com a presença não só das normalistas e suas famílias, mas também de autoridades políticas – do prefeito do Distrito Federal ao presidente da República. Pelo acesso aos discursos materializados em texto, não foi possível analisar a performance de Bomfim enquanto orador e avaliar se ele realmente cativara a sua audiência. Todavia, foi tangível a compreensão de outras partes da estrutura retórica.

Nesse texto, Manoel Bomfim demonstrou conhecer a sua audiência, adequando seu discurso a fim de garantir a adesão dos presentes (e, posteriormente, seus leitores) e mesclando argumentos lógicos, discursos de autoridade e apelo ao *pátos*¹⁸ – arguição que cativa a audiência pelos sentimentos, paixões e emoções. Pela natureza do evento, o discurso pertence ao gênero epidíctico¹⁹, cujo objetivo é promover uma intensificação da adesão aos valores comuns entre discursante e auditório.

Consequentemente, *O progresso pela instrução* é uma peça retórica, ou seja, um discurso com auditório, o qual deveria ser imediatamente convencido e angariado para a árdua tarefa de educar para o progresso. Para tanto, Manoel Bomfim ressaltava a importância da educação para a perfectibilidade e a adaptabilidade do homem, além de reforçar a associação entre o progresso do indivíduo e da nação. Ao atrelar o indivíduo à nação, reiterava que não era possível alcançar qualquer avanço desconsiderando a educação do povo. Segundo Manoel Bomfim:

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; são elementos activos nas sociedades. Si estes elementos forem adiantados, cultos e progressistas, a nação será adiantada, prospera e

¹⁷ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Discurso e pronunciamentos: a dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p.223-249. p.223.

¹⁸ De acordo com a retórica aristotélica, existem três espécies de provas argumentativas: etos e patos – que são de ordem afetiva – e logos, que é racional. Conforme Olivier Reboul: “O etos é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois, sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtêm sem essa confiança [...] O patos é o conjunto de emoções e sentimentos que o orador deve suscitar no auditório com seu discurso. [...] Se etos diz respeito ao auditório, o logos [...] diz respeito à argumentação propriamente dita do discurso[...] É o aspecto dialético da retórica”. REBOUL, O. *Introdução à retórica...* Op. Cit. p.48-49.

¹⁹ Segundo Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, o gênero epidíctico é a “comunhão em torno dos valores é uma finalidade de que se persegue, independentemente das circunstâncias precisas em que tal comunhão será posta à prova”. PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS- TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p.59.

progressista; si os indivíduos permanecem retardados, ignorantes e inaptos, – a nação persistirá, fatalmente, atrasada, barbara, fora do progresso e da atividade fecunda. Lembremos ainda: que o ser humano é o ser educável e adaptável por excellencia; inculto, nullo, incapaz, ignorante, elle póde adquirir, em duas ou tres gerações, todas as aptidões, e mostrar-se preparados para todo o progresso²⁰.

Em outra frente, Bomfim buscava defender a educação das massas populares, destacando a necessidade de preparar os indivíduos também para a vida política – “a monachia dirige, a República educa e instrue”²¹. Diante disso, relacionando a educação à vida civil dos indivíduos e das sociedades, ressaltava que a mudança de regime havia modificado, também, o objetivo da formação. Manoel Bomfim afirmava que era dever do Estado preparar a geração da época para a democracia e para o futuro. Conforme o autor:

Si o Estado democratico tem direito de sobrecarregar as gerações futuras com os compromissos de hoje, deve fornecer-lhes, em compensação, as possibilidades de resolver taes compromissos; deve-lhes protecção e assistência, afastando todas as causas de servidão moral, proporcionando-lhes os meios de cultura e de preparo da vida. O presente é fato consumado; a nossa influencia sobre ele é bem pequena; o que as gerações avisadas e laboriosas podem fazer, justamente, é organizar o futuro²².

Dotando a educação de uma função social, protetora e progressista, Bomfim destacava que o Estado deveria ser o responsável por garanti-la aos membros da sociedade. O discursante, todavia, ressaltava que “o Estado não é um indivíduo, nem se resume numa função. O Estado somos todos nós, que aceitamos a responsabilidade de qualquer dos serviços, ou das attribuições que lhe são conferidas; e, neste particular, os mais responsáveis seremos nós mesmos, do professorado”²³. Desta forma, Bomfim deixava claro que a educação era de responsabilidade do Estado, mas que este era formado pelos cidadãos – e o professorado, em particular –, os quais não deveriam se eximir da obrigação de defender a educação ideal para toda a população, ou seja, todos os indivíduos.

Buscando a mobilização da emoção em momentos específicos do discurso, especialmente quando sua crítica se entrelaçava à futura ação das educadoras, Manoel Bomfim recorreu, também, aos argumentos de base racional e ao recurso de autoridade²⁴.

²⁰ BOMFIM, Manoel. *O progresso pela instrução... Op. Cit.*, p. 50.

²¹ BOMFIM, Manoel. *O progresso pela instrução... Op. Cit.* P. 65.

²² *Ibidem.* P. 67.

²³ *Idem.*

²⁴ Ao longo do discurso, foram citados onze intelectuais estrangeiros, das mais variadas formações, visando dar suporte à tese de Bomfim. Destaca-se que nenhum intelectual brasileiro foi citado. Os intelectuais citados foram:

Deste modo, ressalta-se que, para criticar a falha na ampliação da democracia, o intelectual recorreu aos números, ou seja, usou do *logos* – argumentos puramente racionais. Acredita-se que a mudança na fundamentação resida na tentativa de angariar uma parte específica da audiência presente na solenidade, isto é, sua crítica possuía um destinatário em particular: a elite política da Primeira República. Na solenidade, estavam presentes o Presidente da República, Rodrigues Alves, e outras autoridades, como o Prefeito do Distrito Federal, Francisco Pereira Passos. Portanto, a discordância com o estado das coisas do discursante foi ouvida pelo chefe maior da nação. Assim, por mais que a mesma crítica fosse apresentada em outros escritos de Manoel Bomfim, nesse discurso, em particular, a mensagem chegou ao conhecimento de políticos importantes.

Manoel Bomfim prosseguiu em seu discurso, reforçando o argumento por meio do *patos* do seu auditório, ao conclamar as futuras professoras para trabalharem na realização da tarefa de educar o povo e prepará-lo para o futuro. Estabelecendo uma aproximação entre o trabalho dos educadores e o sacerdócio – nesse caso, o sacerdócio da razão –, Bomfim afirmou: “somos educadores para dar à sociedade homens aptos e vigorosos, de corpo e de espírito, feitos para a justiça e para a razão”²⁵. Ainda recorrendo a uma retórica pautada na emoção, Manoel Bomfim concluiu seu discurso, apresentando o que considerava ser o ideal para a nação e para as professoras:

Ide, serenas, mais entusiásticas, com os olhos no vosso ideal, alimentando-o no sentimento bemfazejo de ver um povo redimido por si mesmo, crescendo no desejo e na esperança de ver a nossa pátria nesta ascensão indefinida para justiça, para a beleza e para a harmonia, cooperando activamente para a definitiva emancipação humana, na liberdade, na luz e na fraternidade²⁶.

Como professor, Bomfim não via sentido em educar com base em métodos antigos e, com isso, esperar formar o cidadão de livre pensar. Em suas palavras, “fazer a vida moderna com ideias antigas, esgotadas, reveladoras de uma anquilose cerebral, ideias anódinas, ou mortas, incapazes de suscitar entusiasmos, e de levar á actividade”²⁷. Entendia que a velha forma de ensinar, ancorada na imitação e na autoridade, tendia à imobilidade, não educando para o livre

Gottfried Wilhelm Leibniz, Désire Dalloz, Henrik Johan Ibsen, Ernst Heinrich Philipp August Haeckel, Edward Anseele, Victor Prosper Considerant, Léon Gambetta, Henry Thomas Buckle, Johann Wolfgang von Goethe, Georges Clemenceau e Jean-Marie Guyau. Sobre o uso do recuso de autoridade baseado em personalidades estrangeiras, ver: MACHADO, Denis Wagner; CORSETTI, Berenice. “Manoel Bomfim e ‘o progresso pela instrução’: um discurso brasileiro aportado em pensadores estrangeiros”. In: *Anais do XII Encontro Estadual de História*. São Leopoldo/RS, 2014. p. 1-17.

²⁵ BOMFIM, Manoel. *O progresso pela instrução*. p. 68.

²⁶ *Ibidem*. p. 80.

²⁷ *Ibidem*. p. 53.

pensar ou agir. Portanto, para que as professoras executassem sua função, segundo Bomfim, seria preciso adotar novas ações e formas de ensinar, uma vez que as velhas práticas não possuíam a capacidade de formar o homem novo que o tempo da liberdade e do progresso exigia. Manoel Bomfim afirmava que só uma educação que respeitasse a individualidade da criança poderia formar os cidadãos que a república ansiava.

Destarte, a educação, segundo Manoel Bomfim, consistia em necessidade da nação e direito do povo, mais especificamente da criança. O educador sergipano visava difundir o ideal da educação como um direito infantil, vinculado ao direito à vida, que deveria ser respeitado pela sociedade e pelo Estado. No artigo publicado no *Jornal do Commercio*, intitulado *O dever de educar*²⁸, Manoel Bomfim desenvolveu essa argumentação, porém em uma linguagem menos emotiva. Entendida como um fato natural, a educação corresponderia ao terceiro período do desenvolvimento do homem, completando a gestação e o aleitamento. Nas palavras do autor:

A educação é fato natural, e corresponde a uma fase indispensável na formação dos indivíduos, para que possam atingir e realizar as condições do viver humano. É uma necessidade imperiosíssima, que resulta desta circunstância: no homem, os processos de adaptação ao meio e os recursos de realização da vida de relação, em vez de serem simplesmente instintivos e hereditários são conscientes, inteligentes, suscetíveis de variações e de aperfeiçoamentos, e se transmitem às gerações sucessivas, não como herança biológica, mas sob a forma de aquisições pessoais, com esse mesmo caráter de conscientes e inteligentes, mediante a ação sistemática dos indivíduos já feitos, e das suas obras, sobre os jovens indivíduos²⁹.

O homem era compreendido como “alguma coisa mais que um aparelho digestivo”³⁰, que estaria apto para a vida ao ser dotado de conhecimentos que o ajudassem a superar a natureza e garantir sua sobrevivência. Enquanto os outros animais aprendiam a sobreviver pelo instinto, o homem, por sua vez, além das habilidades herdadas biologicamente, contaria, também, com a cultura transmitida de uma geração à outra.

A transmissão do conhecimento, conseqüentemente, era um fato natural. No entanto, a educação era a intervenção sistematizada e significava a adaptação à vida social. Constituído de corpo, mas também de sentimentos, o homem deveria ser conduzido para a harmonia social pela superação de seus instintos. Essa relação entre o biológico e o social é recorrente nos discursos de Manoel Bomfim, podendo ser apreendida na também usual analogia à nutrição –

²⁸ BOMFIM, Manoel. O dever de educar. *Jornal do commercio*, Rio de Janeiro, 27 de setembro 1921. p.2. In: GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim, Op. Cit.* p.73-90.

²⁹ BOMFIM, Manoel. O dever de educar... *Op. Cit.*, p. 73-74.

³⁰ BOMFIM, Manoel. *O progresso pela instrução... Op. Cit.*, p. 69.

isto é, transpor uma necessidade do corpo para o social, como pode ser percebido no seguinte excerto: “Para o homem, tanto é condição de vida o alimentar-se o bebê, e garantir a formação completa do organismo, como dar à criança a educação, que nutre a inteligência, e permite a formação do seu espírito para a vida moral”³¹.

Em *O valor positivo da educação*³², Manoel Bomfim expôs sua visão de educação moral através de argumentos científicos do campo da psicologia. A partir de conceitos como inibição e *Self-control*, apresentou uma educação da vontade que se propunha guiar o homem para uma vida útil. A expectativa do educador era difundir certa moralidade, que mitigasse a valorização do ócio e criasse hábitos de esforço metódico. Nesse mesmo artigo, Bomfim apresentou quatro tipos de educação. Conforme o autor:

A esse propósito, podemos distinguir quatro formas de educação: a) o regime de inteira liberdade, no qual só se fazem sentir quase, as influências da educação natural, sendo a educação doméstica deficiente e a educação escolar nula; b) um regime doméstico carinhoso, cuidadoso, mas desvirtuado por preconceitos afetivos, e que procura, principalmente, evitar a criança tudo que parece – pena, perigo, fadiga, risco...; c) uma educação incompleta, mal orientada, tirânica muitas vezes, mas que se caracteriza justamente pela imposição de um regime de trabalho regular; d) o regime educativo, racional e completo, em que, sem martirizar a criança, antes acudindo aos seus desejos de agir e de produzir, lhe dá habilidade e hábito do esforço metódico e inteligente³³.

Para Bomfim, a educação era natural e inerente ao ser humano, pois completava o desenvolvimento biológico. Todavia, para se constituir em caminho para a evolução humana, a educação deveria ser intencional e bem executada. Com isso, buscava deixar claro que a escola não era a única responsável pela formação das futuras gerações, embora fosse a mais propensa a executar a tarefa, alcançando melhores resultados.

Nos mais variados discursos, Manoel Bomfim reiterava a importância da educação moral. Percebe-se a força dessa proposição até mesmo em textos cujo objetivo principal não residia em tratar sobre educação, como, por exemplo, *A obra do germanismo* – em que buscava defender o ideal civilizatório europeu durante a eclosão da Primeira Guerra Mundial, responsabilizando a Alemanha pelo conflito e apresentando elementos que mostravam as características do povo alemão e, sobretudo, a imperfeição da sua educação. Especificamente no artigo *Darwin e os conquistadores*, Manoel Bomfim afirmava que era um grande erro

³¹ BOMFIM, Manoel. O dever de educar ... *Op. Cit.*, p. 75.

³² BOMFIM, Manoel. O valor positivo da educação, *Jornal do commercio*, Rio de Janeiro, 04 de setembro de 1919. In: GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim Op. Cit.*, p. 98-120.

³³ BOMFIM, Manoel. O valor positivo da educação... *Op. cit.*, p. 105.

considerar a teoria da evolução como pertinente para a compreensão das relações humanas, questionando a argumentação de um militar alemão pautada nesse equívoco. Para Bomfim:

Não: Darwin nunca pensou taes monstruosidades, nunca disse tal infâmia. O resumo explicito de toda a sua theoria é que: na especie humana, a solidariedade e o concurso fraternal se substituem á luta entre os seres da mesma especie; e que, neste sentido, se faz a evolução humana, cuja expressão suprema é a aquisição do senso moral, unica e real distincção entre o homem e o bruto³⁴.

Assim, para Manoel Bomfim, a educação moral era responsável por retirar o homem da brutalidade e o verdadeiro progresso – “alguma cousa de superior, e exprime-se pelo domínio crescente da razão e da justiça”³⁵ – só seria perceptível na vida moral, pelo sentimento de solidariedade universal. Afirmando que a inteligência “é puro instrumento, que póde servir para o bem e para o mal”³⁶, Bomfim reforçava a distinção entre instrução e educação, além de ressaltar a necessidade de uma direção, um norte moral para “humanizar” o homem.

Ainda procurando demonstrar a importância da orientação moral, o sergipano declarava que, apesar das limitações, a educação moral religiosa organizava a sociedade brasileira, fornecendo-lhe as explicações e os parâmetros morais necessários para a sua harmonização. Apesar de crítico da religião, Manoel Bomfim, em uma passagem de *A América Latina*, sustentava que a República brasileira tinha sido incapaz de substituir a religião e, portanto, teria causado prejuízo ao adotar a laicidade no ensino. Para Bomfim, a educação laica havia retirado a baliza moral da sociedade e seu equilíbrio, sem nada oferecer em troca. Era preferível uma explicação dogmática ao vazio da instrução leigo-científica. Nas palavras do autor:

Que estes – os do Brasil principalmente – vençam por um momento a estreiteza do horizonte que os cerca, e vejam a situação moral desta sociedade, e reflitam no seguinte: a proclamação da República, francamente democrática, com exclusão por parte do Estado de qualquer doutrina religiosa, pressupõe desde logo a difusão do ensino verdadeiramente leigo-científico; a eliminação do dogma religioso como disciplina intelectual implica a extensão de um serviço público – a instrução; o homem – ente de razão – não pode existir moralmente sem ter essa base de equilíbrio mental, uma explicação qualquer sobre si mesmo, seu destino, suas origens, o mundo onde vive, a razão de ser das regras morais; é grotesca e insensata a explicação contida no dogma, em todo o caso, é uma explicação; vem a República, dispensa a disciplina religiosa, liberta as consciências... para deixá-las vazias, não tendo outro recurso, se querem satisfazer a esta necessidade normal do espírito – não tendo

³⁴ BOMFIM, Manoel. *A obra do germanismo*. Rio de Janeiro: Tpy. Besnard Frère, 1915.

³⁵ BOMFIM, Manoel. *O progresso pela instrução...* Op.Cit.. p. 58.

³⁶ BOMFIM, Manoel. *A obra do germanismo*. Op. Cit., p.52.

outro recurso senão absorver as insanidades e puerilidades católicas, ou andar por aí às tontas, até voltarem à animalidade primitiva, pois que os políticos não têm como necessário fornecer às inteligências em formação as verdades positivas e sãs, adquiridas pela ciência...³⁷.

Embora apresentasse certa descrença na classe política, Manoel Bomfim compreendia que a responsabilidade de formar as futuras gerações era demasiadamente importante para deixar a cargo da livre iniciativa. Para o educador sergipano, “só ha um meio efficaz e seguro 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 indispensáveis para a vida superior que imaginamos”³⁸. Assim, entrelaçando indivíduo e nação na urdidura do progresso, Bomfim considerava o Estado como protagonista no fabrico dessa trama. De acordo com Bomfim:

Uma nação é a associação completa de todas as criaturas humanas fixadas num território, e vale pelo que valem os indivíduos que a compõem. Para elevar o país; para dar-lhe vida, força e progresso, há um meio seguro – preparar e elevar o homem que povoa, e que resume própria vida e força da nação. É o meio absolutamente necessário, e único: Não pode haver progresso, nem grandeza para um povo, se, na sua maioria, ele permanece anulado, aviltado, na ignorância e no analfabetismo³⁹.

Ao relacionar analfabetismo e “atraso”, reafirmava que o problema do brasileiro estaria na ignorância, na falta da educação, e não na constituição da raça. Em *A América Latina*, buscou defender os mestiços de “seus defeitos de raça”. Rebatendo a acusação de serem violentos por sua constituição biológica, Bomfim repassava a culpa para a civilização, que, em sua insaciável sede de acumulação de riquezas, havia levado à exploração desses mestiços⁴⁰. Manoel Bomfim declarou que aquilo que os europeus enxergavam como defeito biológico dos mestiços americanos era, na verdade, a falta do controle dos impulsos, que poderia ser aprendido por meio da educação. Acreditando na perfectibilidade humana, Manoel Bomfim defendia a redenção dos povos americanos:

Fique a acusação por conta de quem a faz; mas convenham que, apesar de tudo, tendência à sociabilidade, esse altruísmo, é uma boa qualidade, um

³⁷ BOMFIM, Manoel. *A América Latina... Op. Cit.*, p. 393.

³⁸ BOMFIM, Manoel. *O progresso pela instrução... Op.Cit.* p. 56.

³⁹ BOMFIM, Manoel. *Cultura progressiva da ignorância*. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 28 de junho de 1919. In: GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim... Op. cit.*, p. 90-98. p. 90-91.

⁴⁰ “Só não é cavalheiroso o proceder do “branco”, do senhor, que, muitas vezes, explora a ignorância e a bravura do mestiço, fazendo-o instrumento das suas vinganças. Matam, esfaqueiam em luta franca; não torturam a vítima, nem profanam o cadáver.”. BOMFIM, Manoel. *A América Latina... Op. Cit.* p.298.

elemento favorável ao progresso moral. Dêem-lhes interesses superiores, e dali nascerão sociedades estimáveis. Fortes e vigorosos como são, eles saberão aproveitar ultimamente as energias e resistências que possuem.⁴¹

Se o valor de uma nação era medido pelos indivíduos que a compunham, Bomfim reconhecia-o, também, na unidade de sentimento, apresentada como “coletividade solidária, define-se e explica-se como um fato histórico; tem, por isso, como condição essencial para constituir-se e conservar-se, a existência de um conjunto de tradições comuns”⁴².

Na visão de Bomfim, o Brasil era formado por partes bastante díspares e, nesse cenário, para consolidar a nacionalidade de seu povo, era necessária a uniformização dos costumes. Nessa empreitada, a escola seria a instituição responsável por formar brasileiros, de norte a sul, fomentando o sentimento patriótico. Para tanto, a escola deveria ser nacionalizada, ou seja, ensinar a partir da realidade brasileira e de sua história, mostrando os elementos naturais que constituíam o país. Nas palavras de Bomfim:

As preleções teóricas sobre patriotismo, deveres cívicos etc., pouca influência têm sobre o ânimo das crianças, e não será assim que se há de conhecê-las com a pátria, ensinando-lhes a amá-la e conhecê-la. É falando-lhes de coisas brasileiras, buscando pontos de referência no mundo que elas conhecem, interessando-as pela natureza e pela sociedade que as cercam, fazendo-lhes ver as dependências em que elas estão para com o meio onde vivem e as demais, que de futuro criarão, que se poderá implantar na alma das crianças esse misto de sentimentos que chamamos patriotismo⁴³.

A nacionalização dos conteúdos, visando a edificação da nacionalidade brasileira, estava atrelada ao alcance da escola na sociedade. Para tanto, era primordial a universalização do ensino primário. Manoel Bomfim considerava necessária a ampliação da educação, sobretudo da instrução primária, uma vez que esta garantiria uma espécie de pilar comum, que fundamentaria a nação brasileira e se constituiria em um vetor do progresso. Nas palavras de Bomfim:

Recebendo este legado – uma massa popular inculta e incaracterizada – cumpria e cumpre, à República, educá-la, para continuar definitivamente a alma brasileira, dando-lhe a feição republicana, criando a homogeneidade dos interesses nacionais, unificando, desenvolvendo e caracterizando os sentimentos de patriotismo e os altos motivos políticos, elementos indispensáveis à integridade e ao progresso do país, principalmente quando a

⁴¹ *Ibidem.* p.299.

⁴² BOMFIM, Manoel. Dever de educar... *Op. Cit.*, p. 77.

⁴³ BOMFIM, Manoel. Nacionalização da escola... *Op. Cit.*, p. 125.

descentralização veio quebrar os únicos laços que, na ausência desses de ordem moral e intelectual, podiam conservar unida esta grande nação⁴⁴.

Assim, a nação teria origem em um sentimento genuíno de pertença, que poderia ser reforçado intencionalmente pela educação escolar, desde que seu conteúdo refletisse todo o país, de maneira uniforme. A República brasileira, para Manoel Bomfim, alcançaria o progresso ao ser formada pela associação de cidadãos livres que, conscientes de suas diferenças, não raciais ou sociais, mas de aptidões, conseguiriam se inserir no corpo social e aceitar seu lugar na ordem estabelecida. Essa adesão voluntária à ordem social, ou adaptação ao meio social, nas palavras de Bomfim, era um dos objetivos da sua proposta de educação. Baseando-se na forma de governo para identificar o ideal formativo, Bomfim, no discurso *O Respeito à criança*, afirmava que, com a República:

Desapareceu na ordem civil e na vida moral essa vontade superior, impositiva, dominadora das consciências; a soberania se generalizou pela universalidade dos cidadãos, e é na liberdade e na justiça que se baseia toda a organização social. O ideal da educação é também essencialmente diverso – formar indivíduos que saibam ser livres, justos e bons. A disciplina é uma harmonia; mas nella se coordenam relações muito mais complexas que as de outr’ora, e ás quaes só corresponde bem o individuo que livremente as aceita , e conscientemente, e voluntariamente, se applica á função que lhe cabe, podendo sempre concorrer para o aperfeiçoamento e o progresso geral pelas iniciativas que em sua mente se suscitam⁴⁵.

Metódica, intencional e racional. Essas eram as qualidades básicas da educação para Manoel Bomfim. Entretanto, essas qualidades deveriam ser, necessariamente, associadas à afetividade. Sem falar ao coração, a educação não seria instrumento de adesão, mas de coerção. Além disso, defendia que o respeito à individualidade era condição essencial para o exercício da liberdade. De acordo com Bomfim:

Toda obra grandiosa e durável requer muito labor e apuro; e nenhuma das obras humanas é mais grandiosa que essa – conduzir a educação das gerações que se sucedem. Exige uma constância de esforços sem desfalecimentos, uma boa vontade nunca perturbada, uma segurança de acção sempre lucida e effectuosa, porque se trata de uma obra de aperfeiçoamento, e, ao mesmo tempo, obra de intelligencia e de coração. Toda a sua grandeza, porém, está na perfeição que realisa; e essa perfeição não se faz sem a compreensão muito justa dos resultados a obter, e dos processos a empregar⁴⁶.

⁴⁴ BOMFIM, Manoel. A instrução popular, República, n. 291, 2 set. 1897. In: GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim... Op. Cit.*, p. 65.

⁴⁵ BOMFIM, Manoel. *O respeito à criança... Op. Cit.* p. 6.

⁴⁶ *Ibidem.* p. 5.

Recorrendo a uma educação que atuasse tanto pelo afeto quanto pela racionalização, Bomfim buscava fomentar sentimentos morais e patrióticos. Pretendia instruir para, enfim, dotar o brasileiro de liberdade. Esse seria o caminho para chegar ao “progresso” e à “civilização”.

3.2 Formar e ser formado: o papel do Estado na difusão da educação

A história, para Manoel Bomfim, era a mestra da vida⁴⁷. O sergipano acreditava que o estudo dos fatos históricos permitia compreender o presente e, sobretudo, aprender lições para o futuro. A história da humanidade fez parte do repertório mobilizado por Bomfim em seu ensaio *A América Latina*, servindo como fonte de variados exemplos da evolução dos povos, fosse rumo à “decadência” ou ao “progresso”. Logo, o porvir não estaria determinado, cabendo aos indivíduos que formavam a da sociedade agirem, no presente, para garantir que o futuro fosse melhor que os tempos pregressos. De acordo com Bomfim:

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 atual, e compreender os motivos pelos quais ela se apresenta nestas ou naquelas condições, temos de analisar não só o meio em que ela se acha, como os seus antecedentes. Uma nacionalidade é o produto de uma evolução; o seu estado presente é forçosamente a resultante de ação do seu passado, combinada à ação do meio. É mister estudá-la “no tempo e no espaço”; a linguagem é um pouco pretensiosa e rebarbativa, mas exata⁴⁸.

Trazendo a história para explicar o momento presente, marcado pelo “atraso”, Bomfim não apenas questionou o determinismo biológico, baseado na raça e no clima, como também apresentou um alento para o futuro, que poderia ser calcado na civilização, uma vez que ele seria resultado da ação humana. Após estudar a história do Brasil, Manoel Bomfim concluiu que a origem do “atraso” brasileiro estava na colonização, e não por causa da inferioridade do povo, mas sim pela transposição do aparato do Estado português, que tão somente explorou as

⁴⁷ “História mestra da vida”, nesse contexto, refere-se à tradição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que fomentava a preocupação com as especificidades da nação brasileira, a partir da mescla das concepções antigas e modernas de escrita da história, dotando-a de uma função pragmática, pautada na orientação do presente pelos exemplos do passado. Ver: GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.1, 1988.

⁴⁸ BOMFIM, Manoel. *A América Latina... Op. Cit.*, p. 42.

riquezas das terras americanas. Na concepção de Bomfim, Portugal havia sido um “parasita” na América. Conforme o autor:

Vinham da península, não para fazer aqui uma nova pátria – americana e livre, como essas da América inglesa –, mas unicamente para entesourar; onde o indígena se negou absolutamente a trabalhar, onde o massacre os eliminou, logo o substituíram pelo negro africano, cujo comércio o gênio parasitário do lusitano inventara, e explorava sem olhar a ignomínias. Na colônia, só o cativo trabalhava; todo mundo explorava e oprimia; a produção dependia, apenas, do número de cativos e da crueza dos açoites; o progresso foi condenado por inútil, a inteligência perseguida como perigosa. O colono sobre o cativo, o fisco sobre o colono, o absolutismo e o arcaísmo religioso sobre todos, afundavam, de mais em mais, estas sociedades na miséria, no aviltamento e no obscurantismo. A metrópole rolou, uivou de gozo, realizou o seu ideal, o parasitismo integral. As classes dirigentes e a Igreja, que as absorvia e as dominava, fizeram-se parasitas do Estado – parasita-mor –, ou parasitavam diretamente nas colônias; o comércio se fez instituição régia, confundiu-se no fisco; a justiça era a garantia da espoliação; a mãe-pátria, um feixe de sanguessugas sobre a colônia⁴⁹.

O Brasil e sua nacionalidade, portanto, foram se constituindo em meio a uma estrutura exploratória e opressora, de maneira que, por fim, “o parasitismo normalizou-se, entrou nos costumes, como a coisa mais natural da vida”⁵⁰. Para o autor de *A América Latina*, um dos efeitos da colonização portuguesa foi a heterogeneidade daqueles que compunham a população, tornando-a “instável, cindida em grupos, possuídos de ódios entre si, desde o primeiro momento, formada quase que de castas distintas.”⁵¹

Seguindo a tradição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB –, inaugurada por Karl F. P. von Martius⁵², Manoel Bomfim afirmava que o povo brasileiro fora forjado pelo encontro de índios, negros e brancos. Todavia, divergia do pensamento de von Martius ao questionar o caráter pacífico da harmonização dessas raças em solo americano, promovida pela “civilização” trazida pelos portugueses. Destacando o conflito, Manoel Bomfim ressaltava que a oposição entre a Coroa Portuguesa e os colonos era marcada pela defesa dos direitos do primeiro e a exploração dos últimos. Conforme Bomfim:

Esse instinto é o parasitismo, e na colônia é que ele se tornou, por uma vez, o inspirador único de todas as justiças. Fora disto, não há mais nada: nem polícia, nem higiene, nem proteção ao fraco, nem garantias, nem escolas, nem

⁴⁹ BOMFIM, Manoel. *A América Latina... Op. Cit.*, p. 365.

⁵⁰ *Ibidem*. P. 114.

⁵¹ *Ibidem*. P. 155.

⁵² Karl F. P. von Martius (1794-1868) foi um naturalista bávaro, ganhador do concurso “como se deve escrever a História do Brasil?”, promovido pelo IHGB, em 1844. O texto vencedor foi publicado na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* naquele mesmo ano.

obras de interesse público... nada que represente a ação benéfica e pacífica dos poderes públicos. O Estado existe para fazer o mal, exclusivamente; e esta feição, com que desde o primeiro momento se apresenta ele às novas sociedades, tem uma influência decisiva e funestíssima na vida posterior destas nacionalidades: o Estado é o inimigo, o opressor e o espoliador; a ele não se liga nenhuma ideia de bem ou de útil; só inspira ódio e desconfiança... Tal é a tradição; ainda hoje se notam estes sentimentos, porque, ainda hoje, ele não perdeu o seu caráter, duplamente maléfico – tirânico e espoliador. Em outro capítulo, estudaremos, com pormenores, as consequências todas dessa herança política e os efeitos funestos desta feição, com que se implantou aqui o Estado – incompetência, rapacidade, despotismo e oposição ao bem público⁵³.

Ainda que defendesse a harmonia social, Manoel Bomfim observou a sociedade brasileira, ao longo de sua história, e concluiu que ela havia sido composta por um par antitético: exploradores e explorados. A partir dessa compreensão, percebeu que as diferenças entre os dois grupos reverberaram em formas distintas de se relacionar com o Estado: enquanto os exploradores, formados pela elite conservadora, defendiam sua existência; os explorados compunham uma massa ignorante que repudiava o Estado.

Manoel Bomfim não concebia a ideia de que grupos, ou parte da população, poderiam optar por uma exclusão espontânea do Estado, pois esse estaria sempre presente, ainda que apenas para exercer a exploração dessa população, funcionando mais como um ente coercitivo do que garantidor dos direitos⁵⁴. De acordo com Manoel Bomfim, a independência, ou mesmo a República, pouco teria modificado esse cenário. Em 1921, o intelectual publicou, no *Jornal do Comércio*, o artigo *O dever de educar*, em que afirmava:

Os recursos do Estado convertem-se em patrimônio de uma classe; o poder do Estado é a força com que essa classe mantém a política absurda e criminosa, de que se aproveita. Então, o ideal é conservar-se eternamente o Estado nesse papel arcaico, de gendarme, simples organização coercitiva – para cobrar tributos, manter polícia, impor as formas de serviços públicos que convêm aos

⁵³ BOMFIM, Manoel. *A América Latina... Op. cit.*, p. 153-154.

⁵⁴ Acredita-se que, no auge de seu republicanismo, Manoel Bomfim reconhecia esse desprezo do povo brasileiro pela política e pelo Estado, que, para ele, seria a forma mais evoluída de organização, mantendo-se, assim, alheio a outras formas de associação e agir no espaço público praticadas pela população. Estudando os primeiros anos do regime republicano – a contemporaneidade de Manoel Bomfim –, José Murilo de Carvalho procurou entender o comportamento do povo quanto à aceitação do Estado e à participação política. O autor chamou atenção para a dubiedade do comportamento do povo da capital federal, que ignorava a política formal e agia em comunidade, nas associações de ajuda mútua, nas festas religiosas ou mesmo no carnaval. O autor concluiu que “o povo sabia que o formal não era sério. Não havia caminhos de participação, a República não era para valer. Nessa perspectiva, o bestializado era quem levasse a política a sério, era o que se prestasse à manipulação. Num sentido talvez ainda mais profundo que o dos anarquistas, a política era tribofe. Quem apenas assistia, como fazia o povo do Rio por ocasião das grandes transformações a sua revelia, estava longe de ser bestializado. Era bilonta”. CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia de Letras, 2012.

privilegiados, e dar à população um mínimo de justiça e de defesa aos fracos, por meio dos tribunais⁵⁵.

O Estado, portanto, não era a expressão da organização social, garantidor de direitos e provedor do bem comum, tal qual Bomfim idealizava. O que existia, no Brasil, era um Estado coercitivo, que precisaria se metamorfosear em educador, pois, segundo Manoel Bomfim, não bastava decretar leis: era necessário instruir intelectualmente, reformar sentimentos e incorporar as massas na cidadania. Nas palavras do educador sergipano:

O caráter geral da evolução política, em todos os países progressistas, é a transformação da ação policial do Estado, na defesa dos direitos individuais, em ação preventiva, educadora. Assim, esses direitos se garantem também, mais eficazmente, até, desde que devido à educação, haja menor tendência em atentar contra eles. Com isso, unifica-se a função do Estado, incorporando-se na mesma atividade política – a formação do espírito nacional e a defesa ou garantia dos direitos individuais; e, destarte, unificada, harmonizada, a ação que se desenvolva será sempre mais humana e produtora: o Estado educará para realizar os elementos da democracia em que vive, para garantir a tradição nacional e para evitar os choques, as turbacões e os conflitos que a falta de preparo social podem produzir. Com essa política, o presente é realização do momento e é construção do futuro. Não podemos esquecer que o Estado é o responsável efetivo do futuro da nação⁵⁶.

Educar o povo e instruir intelectualmente o indivíduo, preparando-lhe para receber a educação moral, que visava garantir sua plena adaptação ao meio social. Essa era a sequência pensada por Bomfim, repetida e reatualizada em seus textos, ao longo de toda a sua vida pública.

Em *O valor positivo da educação I*⁵⁷, o educador sergipano já apresentava ao leitor do *Jornal do Commercio* sua defesa de que “a obra educativa racional, possível e conveniente tem fazer-se como aproveitamento, o apuro, a harmonização das aptidões, tendencias ou qualidades naturaes”⁵⁸. Logo, reforçando a ideia de que o biológico não era determinante, ainda que devesse ser considerado, Bomfim reafirmou que não seria possível eliminar as características inatas à população. No entanto, defendia que elas poderiam ser depuradas e reformadas por uma educação intencional, bem orientada e integral – física, intelectual e moral⁵⁹. Assim, “na pratica,

⁵⁵ BOMFIM, Manoel. O dever de educar ... *Op. Cit.*, p. 81-82.

⁵⁶ BOMFIM, Manoel. O dever de educar ... *Op. Cit.*, p. 81.

⁵⁷ BOMFIM, Manoel. Valor positivo da educação I. Rio de Janeiro, *Jornal do Comércio*, 7 de junho de 1919.

p.3.

⁵⁸ *Idem.*

⁵⁹ *Idem.*

concretamente, a educação se realiza como influencias de que resulte directamente – o apura da vida fisiologica, o poder da intelligencia, e a moralização do proceder”⁶⁰.

Portanto, apesar de considerar a educação um fato natural, para Manoel Bomfim havia uma educação com maior potencial de adaptação dos indivíduos ao meio social. Para tanto, era necessária a criação de escolas que ensinassem a aprender, além da formação de professores preparados para educar, respeitando a individualidade do aluno⁶¹. As escolas, segundo Bomfim, não deveriam ter como finalidade “fazer sábios, nem tão somente implantar no espírito do aluno certa dose de conhecimentos; mas sim, tomando de uma inteligência qualquer, torná-la apta a aprender. Ela instrui ensinando a estudar. Os conhecimentos que confere são antes um meio que um fim”⁶².

A criação e a manutenção desse modelo de escola, para Manoel Bomfim, eram responsabilidade do Estado, que deveria preparar o indivíduo e transformá-lo em cidadão pertencente à vida política. Deste modo, a escola contribuiria para a formação de laços de solidariedade entre seus alunos, que compartilhariam o destino da nação. A incorporação daqueles alijados da cena pública visava mitigar a luta de classes, propiciando a harmonia, já que cada cidadão adaptado à sociedade encontraria seu lugar, teria meios de subsistência e trabalharia tanto para sua própria felicidade quanto para o bem comum.

A educação e a cidadania, portanto, teriam a função de fomentar o sentimento de pertença à nação, além de propiciar a adequação à modernidade capitalista, inculcando a disciplina e a disposição para o trabalho, o que traria, como consequência, a manutenção da ordem e a normalização da desigualdade. Para Bomfim, a difusão da educação era obrigação do Estado, pois este deveria ser responsável pela garantia dos direitos do povo e pelo destino da nação. Ainda que tenha defendido a criação de universidades populares⁶³, o autor reforçava que era a instrução primária que daria as ferramentas necessárias ao povo. Em suas palavras:

E, quando se considera que, na instrução pública, o que mais interessa o país é a instrução primária, por ser a que mais refere a grande maioria da nação, dotando-a com as ideias originais de toda a educação intelectual, por ser a que mais concorre para a formação do carácter nacional, e do espírito público e a única que prepara os povos para ao regime democrático, levando à massa popular a soma de conhecimentos, capaz de dar a cada um a independência

⁶⁰ BOMFIM, Manoel. Valor positivo da educação I. Rio de Janeiro, *Jornal do Comércio*, 7 de junho de 1919. p.3.

⁶¹ BOMFIM, Manoel. Dos sistemas de ensino. In: GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim... Op. Cit.*.

⁶² BOMFIM, Manoel. Dos sistemas de ensino... *Op. Cit.*, p.71.

⁶³ BOMFIM, Manoel. *A América Latina... Op. Cit.*, p. 394.

então indispensável nos regimes livres – é profundamente triste verificar que essa instrução quase não existia no Brasil⁶⁴.

A universalização da instrução primária, segundo Manoel Bomfim, visava dar meios para que cada brasileiro estivesse apto a exercer sua cidadania, pois, desde 1881, a Lei Saraiva⁶⁵ impedia o voto analfabeto. Inserir a massa popular no mundo das letras implicava combater a herança colonial, apresentando-lhe as luzes, a civilização e o progresso. Assim, em uma visão bastante ingênua, Bomfim reiterava que educar o povo era salvar o Brasil da ignorância (no sentido de desconhecimento de algo). Ainda que a consciência acerca da importância da educação fosse compartilhada por seus contemporâneos, Bomfim não percebia um real avanço na instrução popular. Essa percepção o acompanhou ao longo dos anos em que se dedicou à educação. Em 1897, ano em que iniciou sua carreira na educação, Bomfim afirmou:

Depois de setenta anos de vida nacional autônoma e de mais de quarenta de plena paz, as camadas inferiores da população brasileira não estavam mais cultas, nem mais elevadas intelectualmente, que nos tempos coloniais; que o diga a queixa unânime de todos quantos, no Brasil, tentaram a profissão das letras e dela têm desistido em face da antipatia, da indiferença e da hostilidade, mesmo, do nosso público, da falta de leitores... que o diga o grau de fanatismo, de profunda ignorância, de absoluto analfabetismo em que jazem as populações dos sertões do Norte, tão genuinamente nacionais..., que o digam a indiferença do público em face dos acontecimentos políticos e das dificuldades que tem encontrado em assentar-se o novo regime, o qual supõe, antes de tudo, a existência de povo, isto é, de um quociente social, cujas unidades tenham consciência do seu papel...⁶⁶

Nota-se que era a cidadania que separava o povo, inserido no mundo da política, das populações alijadas dessa participação, devido à sua ignorância. A nação deveria unir o povo brasileiro e formar uma população genuinamente nacional, missão que deveria ter sido cumprida no pós-independência – embora não o tenha sido.

⁶⁴ BOMFIM, Manoel. A instrução popular... *Op. Cit.*, p. 64.

⁶⁵ Decreto nº 3 029, de 9 de janeiro de 1881. Mulheres, soldados e religiosos com voto de obediência também eram impedidos de votar. Conforme José Murilo de Carvalho, esse cenário pouco se alterara com a Proclamação da República. Em suas palavras, “no entanto, apesar das expectativas levantadas entre os que tinham sido excluídos pela lei de 1881, pouca coisa mudou com o novo regime. Pelo lado legal, a Constituição Republicana de 1891 eliminou apenas a exigência da renda de 200 mil-réis, que, como vimos, não era muito alta. A principal barreira ao voto, a exclusão dos analfabetos, foi mantida. Continuavam também a não votar as mulheres, os mendigos, os soldados, os membros das ordens religiosas. Não é, então, de estranhar que o número de votantes tenha permanecido baixo”. CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 40. Sobre educação e cidadania ver também: ARROYO, Miguel G.. Educação e exclusão da cidadania. In: _____. BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.35-98.

⁶⁶ BOMFIM, Manoel. A instrução popular... *Op. Cit.*, p. 65.

Inserindo seu discurso na retórica da falta – diminuindo os esforços de organização e difusão da educação pública dos regimes anteriores –, Manoel Bomfim colaborou para a consolidação da percepção de que, no Brasil, tudo estaria por fazer, cabendo à República a tarefa hercúlea de criar escolas e educar a todos. Com a expansão da instrução primária, objetivava-se, ao mesmo tempo, a construção de um espaço público que permitisse que o cidadão fizesse uso de suas liberdades democráticas, compreendendo seus direitos e deveres e assimilando os valores da nação. Nesse sentido, Bomfim entendia que a mera promulgação de leis não era suficiente para alcançar os resultados almejados. Para o autor:

De que nos serve decretar o regime das liberdades se não sabemos compreendê-lo?... A liberdade não se cria pela virtude mirífica das leis: enquanto a maioria dos brasileiros não estiver no caso de compreender seus direitos e deveres cívicos, só teremos o governo da nação como a expressão de um poder pessoal. O remédio contra isso está exclusivamente na instrução popular, capaz de criar o que se pode chamar uma alma nacional, lúcida, sã, caracterizada e forte⁶⁷.

A cobrança da educação foi uma constante nos discursos de Bomfim, pois era considerada ferramenta primordial para fomentar a nacionalidade e ampliar a cidadania. Cerca de oito anos após o ingresso no funcionalismo público, como subdiretor do *Pedagogium*, Bomfim publicou *A América Latina*, onde encontram-se ecos da argumentação utilizada nos artigos publicados em anos anteriores. Porém, seus argumentos passaram a se apresentar ligados ao conceito de “parasitismo social”, que passaria a explicar tanto os “males de origem” quanto o caminho possível para a redenção. Assim, para Manoel Bomfim, a educação formal era o principal fator propagador do progresso, devido à crença na existência de uma relação direta entre o analfabetismo e a ignorância. Através da educação formal, Bomfim acreditava ser possível alterar as bases da tradição que afastavam o Brasil do rol das nações civilizadas.

Considerado um elemento da tradição, o federalismo também apareceu, em diversos momentos, na argumentação de Bomfim, sempre visto como um empecilho para que a República cumprisse a sua tarefa de educar. Apesar de entender o federalismo como uma “natural reação contra a centralização imperial [ele] levou os constituintes da República a retirar à União toda e qualquer ingerência na organização da instrução popular do país, uma reação ao centralismo autoritário da monarquia”⁶⁸, Bomfim questionava se a federação seria a melhor alternativa para um país que necessitava difundir a educação formal por todo o seu território.

⁶⁷ BOMFIM, Manoel. A instrução popular... *Op. Cit.*, p. 66.

⁶⁸ *Ibidem*. p. 65.

Respondendo àqueles que compreendiam os estados como capazes de realizar a educação das massas, Bomfim comprovou, a partir das contas públicas e dos números do orçamento, que pouco se investia naquela área, considerada uma alternativa crucial para o alcance do progresso. Conforme Bomfim:

Haverá quem pense que, se a União não despense fortes somas com a instrução pública, nem por isso esta se vê abandonada, e que os governos dos estados concorrem eficazmente para desenvolvê-la. Ilusão; os estados que mais gastam com este serviço são: o estado de São Paulo, Rio Grande do Sul e o Distrito Federal. No Distrito Federal – cidade e subúrbios – empregam-se, em instrução primária, profissional e normal 3.500 contos; em São Paulo, todas as despesas neste capítulo orçam por 6 mil contos, e no Rio Grande do Sul não chegam a 2 mil contos. Todos os outros estados reunidos não alcançam 13 mil contos. Resultado último: no Brasil, para uma população de 18 milhões de habitantes, todas as despesas públicas – estados e União – com a instrução e coisas intelectuais andam por 28 mil contos... *É a cultura da ignorância como programa*⁶⁹.

Para o autor, era dever do Estado difundir a instrução primária. No entanto, o financiamento era uma questão sensível, já que não havia dispositivo legal que obrigasse a reserva de parte do orçamento para a educação, o que, na prática, significava a inexistência de qualquer garantia de expansão, ou mesmo de manutenção, da estrutura existente. Em entrevista ao jornal *O Paiz*, na qualidade de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, Manoel Bomfim, diversas vezes, referiu-se à falta de recursos para as necessidades do setor que dirigia, de modo que, quando perguntado sobre a caixa de mutualidade escolar, sua resposta foi a seguinte:

[...] uma questão interessantíssima a das caixas de mutualidade escolar, acudindo as crianças pobres com o necessário para que possam frequentar a escola primaria. [...] Com esta medida devemos completar a gratuidade do ensino primário, e só depois por em pratica que o Estado estiver disposto a dar ás escolas o numero de professores correspondente a cifra da população, devemos pensar em instrução obrigatória, o que, aliás é uma necessidade para vencer as últimas indiferenças e relutâncias. Reconheço a legitimidade de taes reclamos – para que sejam dados a todos, os meios de buscar instrução, e com prazer lhe posso dizer que o actual prefeito concorreria para esta assistência ás crianças pobres das escolas primarias. Não há muitos dias, tratando com elle destes assumptos, manifestou-me espontaneamente a opinião de que a municipalidade deveria ocupar-se com essas crianças que, pelas condições de pobreza dos pais não podem frequentar escolas primarias. Reconheço tudo isto, mas posso afirmar-lhe que, independente mesmo desse auxilio, a frequência nas escolas publicas seria muito maior, se, dispondo de um quadro mais numeroso de adjuntos, fosse possível receber nas escolas todas as

⁶⁹ BOMFIM, Manoel. *A América Latina... Op. Cit.*, p. 216. (Grifo meu).

crianças que a procuram. E este foi o grande, inestimável serviço, prestado pelo actual director efectivo Medeiros e Albuquerque, á instrução pública do Districto: vencendo dificuldades de que não se tem ide, elle pôde duplicar o quadro do professorado primario, quanto aos adjuntos. Para dar-lhes uma amostra das resistências que elle teve que vencer, basta dizer-lhe que neste meio tempo houve um governo municipal que chegou a fechar 20 escolas, conservando-se as respectivas professoras com todos os vencimentos, somente para fazer –se uma economia de 30,5 mensais com o asseio da escola e 500 réis por alumno– para as despesas do expediente escolar⁷⁰.

Apesar de longa, a citação é bastante esclarecedora no que tange ao financiamento da instrução pública. O político Bomfim, pensando nas finanças do município, eximia-se de determinar a obrigatoriedade da instrução, por reconhecer que esta deveria estar atrelada à gratuidade, algo em que o governo que compunha possuía interesse, mas não disponibilizava recursos para a sua realização. A expansão da estrutura escolar foi, praticamente, resultado de esforços pessoais, sendo alvo dos primeiros cortes quando o orçamento os exigia. Ao responder sobre o “problema da instrução primaria”, Manoel Bomfim referiu-se à dificuldade do orçamento para a instrução. Em suas palavras:

Como se vê, é fácilimo, basta dar professores adjuntos para as escolas, melhorando ao mesmo tempo a instalação das casas de ensino. Isto o Sr. Prefeito reconhece o problema na sua última mensagem. O difficil é que se obtenha os meios de crescer o numero de professores. Fôra preciso augmentar despesas no orçamento da instrucção, e ninguém imagina que effeito aterrorizador produz sobre os governos este conjunto de palavras: *aumento de despesas para a instrucção*. 200 professores adjuntos a mais representariam, dentro de cinco a seis mezes um augmento de oito a dez mil alunos nas escolas; mas representariam tambem um augmento de despesas de 400 contos ... não pensemos nisso⁷¹.

A municipalidade do Distrito Federal e os estados eram os responsáveis pela instrução primária pública, em suas respectivas esferas. De acordo com Manoel Bomfim, na maioria dos anos fiscais, os estados não conseguiam dispor de recursos que assegurassem o funcionamento das escolas. Nesse contexto, não era facultado o auxílio da União, em decorrência dos limites constitucionais da carta de 1891. Sobre a competência da União e dos estados, no artigo *Instrução popular*, publicado em 1897, Bomfim afirmava:

A Constituição republicana atribuiu, exclusivamente, aos estados todo o serviço de organização e manutenção do ensino primário e, no momento atual,

⁷⁰ O ENSINO NACIONAL, O INQUÉRITO DO PAIZ. A OPINIÃO DO DR. MANOEL BOMFIM. In: *O Paiz... Op.Cit.*

⁷¹ O ENSINO NACIONAL, O INQUÉRITO DO PAIZ. A OPINIÃO DO DR. MANOEL BOMFIM. In: *O Paiz... Op.Cit.* (Grifo do autor)

ninguém deve cogitar de uma reforma constitucional. Por isso e porque, para as providências que o caso requer, vale infinitamente mais o esforço combinado, mas livre e espontâneo, de todos que têm o encargo da instrução pública, do que a decretação de leis, o que devemos fazer é procurar um meio prático de trazer para um acordo comum a ação individual de todos os que trabalham nesse mister – mesmo porque nesse particular de instrução pública há muito que duvidar da eficácia das medidas legislativas e da ação do governo sem o concurso da iniciativa particular e coletiva. Ainda mesmo quando a União houvesse inscrito entre seus encargos a instrução elementar, muito haveria por fazer: seria preciso fazer passar a instrução das leis para as escolas e das escolas para os costumes – e, para isso, o Estado nada pode. Para essa obra, é preciso dedicações e a máquina administrativa é quase sempre estéril. Todo o segredo está, dado que consigamos vencer nossa própria inércia, em conciliar a iniciativa particular com a do poder central. *Por hora só há um meio de podermos atingir a essa almejada unificação, caracterização e nacionalização da escola primária – é o acordo voluntário de todos os estados e dos poderes da União. Cumpre provocá-lo, e, penso, não seria difícil, sobre ser de vantagens para a causa da instrução pública e da segurança da pátria brasileira; vantagens que se mede pela inteira liberdade com que cada parte entra no acordo e pela soma de inteligências, de esforços e de competência, que virão concorrer nessa obra comum*⁷².

A prerrogativa de legislar sobre a instrução popular pertencia aos estados federados e, conforme Carlos Roberto Jamil Cury, José Silvério Baía Horta e Osmar Fávero, “a incumbência não privativa da União, no que se refere à educação escolar, posta do n. 2 do art. 35 da Constituição de 1891(...) seria o motivo de longas discussões ao longo de toda a história republicana”⁷³. Em 1897, Manoel Bomfim não vislumbrava a necessidade de uma reforma constitucional para a redefinição das competências da União⁷⁴ no âmbito da instrução primária. A proposta do autor passava pela ampliação da intervenção federal, por uma via de acordo entre os entes federados. Todavia, sua posição se modificaria anos mais tarde, como pode ser percebido na experiência de Bomfim na Câmara dos Deputados.

⁷² BOMFIM, Manoel. A instrução popular... *Op. Cit.*, p. 67-68. (Grifo meu).

⁷³ CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação Educação-Sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas-SP: Autores Associados, 1996. p. 9.

⁷⁴ A primeira Constituição republicana significava um relativo retrocesso na definição da competência dos entes federados, no que diz respeito à educação primária. Conforme destaca Cynthia Greive Veiga, “Se na lei imperial é clara a definição da competência das províncias em organizar a instrução elementar, na Constituição republicana não há sequer menção sobre o ensino primário, exceto a indicação da laicidade do ensino a ser ministrado nos estabelecimentos públicos (art. 72, § 6º) 2. Tão significativa questão ficou a cargo das constituintes estaduais”. VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 11, n. 1, p. 143-178, jan-abr., 2011. p. 146. Ver também: HORTA, José Silvério Baía. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul., 1998. FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). *Acta Scientiarum*, Maringá, p. 109-120, v. 38, n. 2, abr.-jun, 2016.

De sua experiência parlamentar, destaca-se a contribuição de Manoel Bomfim ao projeto de reforma educacional, elaborada por uma Comissão de Instrução a partir das diretrizes apresentadas pelo então Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores do Brasil, Augusto Tavares de Lyra. O projeto tramitou entre 24 de junho de 1907 e 23 de novembro de 1908. Conforme Silva e Machado, ele “tinha por objetivo promover uma reforma no ensino secundário e superior, bem como o desenvolvimento e a difusão da instrução primária”⁷⁵. No que se referia ao ensino primário, percebeu-se uma grande aproximação entre as ambições contidas no projeto de reforma e o pensamento exposto por Bomfim na imprensa periódica. De acordo com Silva e Machado:

Em relação à instrução primária, projetava-se a intervenção direta e imediata da União por meio de acordo com os estados e municípios. Alegava a Comissão que da escolarização das massas dependia o progresso do país e sua inserção na disputa econômica com os países industrializados. No entanto, esbarrava na Constituição Federal de 1891 que atribuía aos estados e municípios a responsabilidade pela manutenção e investimento nas escolas primárias⁷⁶.

Neste cenário, por conseguinte, cabia à União fomentar apenas os ensinos secundário e superior. Essa divisão era criticada por Bomfim, que afirmava a incoerência dessa escolha, especialmente devido às consequências sobre o desenvolvimento nacional. Nas palavras de Bomfim:

Em vez do ensino popular, que se prepare a massa geral da população – elemento essencial numa democracia, em vez da instrução profissional-industrial, donde tem saído o progresso econômico de todas as nações, hoje ricas e prósperas – em vez disto, reclamam-se universidades – já alemãs, já francesas⁷⁷.

Pela tramitação, na Câmara dos Deputados, do projeto n. 242 b, conhecido como projeto Tavares Lyra, é possível entender o discurso de Manoel Bomfim, percebendo como as preocupações do intelectual ora se aproximavam, ora se afastavam daquelas manifestadas pelos políticos. Ainda que se tenha acesso ao discurso nos Diários da Câmara – portanto, transcrito – sabe-se que ele foi proferido no plenário, tendo os demais deputados como auditório visado.

⁷⁵ MACHADO, Maria Cristina Gomes; SILVA, Ligiane Aparecida da. Manoel Bomfim: debates parlamentares sobre Estado e instrução primária na primeira década do século XX. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, jan-abr, 2016. p. 84.

⁷⁶ MACHADO, Maria Cristina Gomes; SILVA, Ligiane Aparecida da. Manoel Bomfim: debates parlamentares... *Op. Cit.*, p. 84.

⁷⁷ BOMFIM, Manoel. *A América Latina... Op. Cit.*, p. 201-202.

Reconhece-se, a partir de sua análise, que os princípios retóricos foram usados para buscar sensibilizar os ouvintes, com o objetivo de angariá-los para a causa da difusão da instrução primária. A maioria dos deputados pautava sua posição na defesa das liberdades individuais. Por sua vez, Bomfim destoava de seus pares, ao centrar sua argumentação na defesa dos interesses da nação.

Proclamada a República, há quase dezesseis anos antes do referido discurso, a busca pela sua definição esteve marcada no embate entre diferentes correntes ideológicas⁷⁸. Portanto, tratar dos limites e possibilidades do Estado no tema da difusão do ensino era negociar com propostas ideológicas distintas e entrar nas querelas da constitucionalidade, das liberdades individuais e do modelo federativo. Sobre a seara das possibilidades da República, Heloisa Murgel Starling afirma:

No final do século XIX, a palavra “república” representava uma esperança de futuro. Trazia a marca de um tempo novo e acelerado em que modernização era sinônimo de civilização. Além disso, seu significado foi remodelado a partir do conteúdo produzido pelas novíssimas doutrinas em voga na época – positivismo, evolucionismo, darwinismo racial. Contudo, se as possibilidades de fundar a República no Brasil eram reais, os resultados ficaram aquém do desejado – e desse projeto republicano vê-se, ainda hoje, apenas um esboço de feição precário. Mas é possível identificar seu traço perverso: a República proclamada em 1889 era uma forma de governo conservadora, excludente e sem nenhuma sensibilidade para a questão social⁷⁹.

Ainda que compartilhasse o sentimento de descontentamento com o modelo excludente da República que fora instaurada, Manoel Bomfim compreendia que essa era a melhor forma de governo. Logo, o que se fazia necessário era torná-la realmente democrática, dotando o povo do mínimo necessário para exercer a cidadania. Para tanto, sugeria:

Assim, a instrução primária é a mais importante, como já afirmou, nos regimes democráticos. Desde que a soberania deixou de ser exercida por um indivíduo só, para ser partilhada pela generalidade dos indivíduos de uma nação, é crucial, é lógico, é imprescindível que estes cidadãos sejam preparados para exercer tal soberania. Isto é irrefutável⁸⁰.

⁷⁸CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

⁷⁹STARLING, Heloisa Murgel. Letrados e República no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Mortiz; STARLING, Heloisa Murgel (Orgs.). *Dicionário da República: 51 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p.191-197. p. 192.

⁸⁰BOMFIM, Manoel. Discurso. In: *Diários do Congresso Nacional: República dos Estados Unidos do Brasil*. 06 de novembro de 1907. p. 2628.

Sobre o projeto Tavares Lyra, especificamente, Bomfim entendia que se tratava de uma reforma que poderia ser dividida em duas partes, justificadas pelo grau de alterações que cada nível educacional sofreria. Assim, Bomfim afirmava que “o projecto contém duas medidas inteiramente distintas: a intervenção da União na instrução popular e a reorganização dos programmas do estudo secundario e que melhor fôra que estivessem separados”⁸¹. Destarte, para Bomfim, as mudanças nos ensinos secundário e superior restringiam-se a alterações nos programas e formas de acesso, diferindo da profundidade que envolvia a reforma da instrução primária, que passava pela constitucionalidade da intervenção da União. Sobre a competência dos membros da federação, assim Manoel Bomfim discursou:

A questão da intervenção envolve uma discussão constitucional, precisamente a que ocupou a atenção dos ultimos oradores que trataram do assumpto [...]. A discussão foi longa e della resultou a convicção de que é um assumpto indeciso na Constituição. Effetivamente, a Constituição é omissa a este respeito: ella não diz, de modo explicito, a quem incumbe organizar a instrução primaria. Para elucidação deste ponto, cumpre accentuar primeiramente que não se trata de um direito, mas do um dever. Ora, considerando como um dever fomentar a instrução popular, chega-se a conclusão de que, pela Constituição, é dever dos estados desenvolver este serviço, como o é da União concorrer para este serviço⁸².

A falta de menção explícita na Constituição deixava para a tradição a orientação da competência da instrução primária. Segundo Manoel Bomfim, durante a constituinte, a educação não fora considerada uma questão primordial e, por isso, havia prevalecido a norma estabelecida pelo Ato Adicional de 1834, ainda dos tempos imperiais. Bomfim questionava a validade da tradição monárquica para ditar a norma de um regime democrático, que deveria ter o povo no centro da soberania. Em suas palavras:

a tradição do Imperio e invoca-se a sua Constituição em cujo Acto Adicional figura o serviço da instrução primaria cabendo as antigas Províncias. É preciso, portanto, ter em consideração a evolução que as ideias políticas e sociaes fizeram de então a esta parte. Quando foi discutido o Acto Adicional, essa questão, por isso mesmo que o regimen era monarchico e a soberania não era exclusiva do povo, não tinha a importância que hoje deve ter”⁸³.

Mais uma vez, romper com a tradição era uma questão para Bomfim. Ao estabelecer novos moldes para o exercício da soberania, caberia à República brasileira garantir o acesso de

⁸¹ BOMFIM, Manoel. Discurso. In: *Diários do Congresso Nacional... Op. Cit.*, p. 2628

⁸² *Idem.*

⁸³ *Idem.*

todos à educação, já que o voto dependia da condição de alfabetizado. Contudo, mostrando-se próximo do conservadorismo da sua classe, que tanto combatia, Manoel Bomfim deixava implícito que, ao povo, não era necessário ofertar mais que a instrução primária.

A educação, para Bomfim, entendida como caminho para os direitos políticos e para o progresso da nação, não significava, necessariamente, um meio para a promoção da igualdade social. Naturalmente desigual, a sociedade era resultado da soma de aptidões e, por conseguinte, embora não houvesse impedimento formal, o sergipano tampouco incentivava que todos almejassem o ensino superior. Essa postura conservadora de Bomfim pode ser percebida no discurso proferido na Câmara dos Deputados, em que propôs a dissociação da reforma, separando os níveis de ensino e estabelecendo ensino popular e instrução primária como sinônimos. De modo mais direto, ao apontar o que deveria ser ensinado na escola primária, Manoel Bomfim apresentava os limites para a instrução do povo. Conforme o orador:

O ensino primário é o ensino da adaptação social; é, pois, um ensino verdadeiramente educativo. O individuo tem de aprender na escola primária noções do quanto é necessário para o desenvolvimento de suas relações no meio do qual tem de viver. Por isso, o ensino primário resume-se em aprender a ler, escrever, contar, conhecer o systema de peso e medidas e receber instrução moral e cívica, pois estas são as noções essenciaes a toda a pessoa, qualquer que seja seu destino ou missão na sociedade⁸⁴.

Assim, o projeto de Tavares Lyra inscrevia-se na velha disputa entre o poder local e o nacional. Em meio a essa disputa, Manoel Bomfim vislumbrou um currículo mínimo para a instrução primária, que deveria ser universalizada, empreitada que, no seu entender, apenas a União conseguiria realizar. Apresentando-se como um deputado inexperiente, Bomfim alegava não dominar a matéria constitucional no mesmo nível dos deputados que haviam debatido o projeto anteriormente. Entretanto, sua aparente desvantagem permitiu que percebesse uma saída constitucional para a questão da competência sobre a instrução, tornando possível a intervenção. De acordo com Manoel Bomfim:

Admita-se, porem, que se não trata simplesmente de um dever, mas de um direito exclusivo dos Estados e, portanto seja vedado á União intervir na organização da instrucção primaria. Não se pode negar, em virtude do art. 35 da Constituição, o direito de fomentar o desenvolvimento intelectual do paiz, pelo menos de crear escolas primarias, como todo o particular pode fazer. Quando muito poderão alegar que taes escolas ficarão sob a jurisdição immediata dos governos estadoaes, mas é precisamente para isso que a União

⁸⁴ BOMFIM, Manoel. Discurso. In: *Diários do Congresso Nacional... Op. cit.*, p. 2627.

entra em acordo com eles, afim de que aceitem, de modo explicito, como boa a organização que a União der as suas escolas. Evidentemente o orador não é um constitucionalista e; portanto, não pode elucidar essa questão⁸⁵.

A partir de uma organização modelar, a intervenção da União na instrução, segundo Manoel Bomfim, serviria tanto para uniformizar os conteúdos quanto para garantir seu financiamento. Conforme o deputado, “a intervenção da união seria eficaz, não só pelos recursos pecuniários que ella offerece, mas principalmente pelo estímulo que dahi se deriva, oferecendo uma organização modelar, de instrução primaria e norma, organização que será uma sugestão intensa ao governo dos estados”⁸⁶.

Partindo da premissa de que o que não era expressamente vedado na Carta Magna era, então, permitido, Manoel Bomfim apresentou as Escolas Normais como um exemplo de intervenção nos moldes que propunha. Afirmando que as Escolas Normais não pertenciam ao nível primário, Bomfim recomendava a criação e manutenção dessas instituições nos estados, produzindo um efeito homogeneizador do nível primário através de uma formação qualificada dos professores. Manoel Bomfim concluiu seu discurso pedindo a incorporação de uma emenda ao projeto, no que dizia respeito ao financiamento, que deveria ser direcionado aos estados mais pobres e com educação deficiente. As emendas propostas por Bomfim visavam a melhor articulação e colaboração entre os governos estaduais e central na organização e manutenção da instrução pública. Foram elas:

1^a – Caberá à União fundar e manter escolas primarias, mediante acordos com os governos estaduais, nas localidades onde não existirem, ou existindo forem insuficientes para a respectiva população;

2^a Caberá à União fundar em todos os estados escolas normais para a formação do professorado primário, criando na Capital Federal uma escola normal superior para a formação do professorado das escolas normais primarias e dos cursos secundários, e também inspetores ou delegados de ensino;

3^a [...] os recursos fornecidos pela União para o desenvolvimento da instrução primária, nas diversas zonas do pais, serão calculados tomando como base a relação entre a receita do estado e a respectiva população⁸⁷.

O projeto de Tavares de Lyra, por falta de apoio político, foi aprovado apenas na Câmara dos Deputados, não tendo a mesma sorte no Senado. As ideias ali contidas acabaram ficando

⁸⁵ BOMFIM, Manoel. Discurso. In: *Diários do Congresso Nacional... Op. cit.* p. 2628.

⁸⁶ *Ibidem.* p. 2627.

⁸⁷ *Ibidem.* p. 2629.

apenas no plano das expectativas. Anos mais tarde, Bomfim recordaria sua passagem pelo legislativo com certa melancolia. Conforme o biógrafo:

Não encontrei dificuldade de fazer aceitar as medidas proposta. Nenhuma foi rejeitada *in limine*. Apenas pude verificar que é longo e penoso o movimento de ideias que se fazia e que se faz no Brasil. Li ao relator do projeto o texto das emendas. Ele não se deu ao trabalho de tomar conhecimento do conteúdo, mas acentuava: “vai ao Carlos. Isso é com ele”. E o Carlos [Carlos Peixoto, presidente da Câmara dos deputados. RCA] me respondia: “Ah! É preciso que o Lyra aceite”. E o Lyra [Tavares de Lyra, ministro da Justiça e Negócios Interiores. RCA], de dentro da sua mansuetude: “Ainda tenho de falar ao presidente...” E este, sem desesperançar-me, apenas me mostrava que o Carlos não tinha menor importância. Assim, costeando a indiferença, desatenção e desamor pelo assunto, as emendas foram aceitas e o projeto foi para o Senado. Nesse tempo, era viva a contenda Pinheiro Machado-Carlos Peixoto. Na lógica das coisas, para a honrada política nacional, o Senado não podia dar realidade a um projeto que nascera no Jardim de Infância (como era chamado o ministério de Afonso Pena). Sepultaram-no muito bem em qualquer comissão”⁸⁸

Manoel Bomfim, até mesmo quando apontava a revolução como uma saída, tinha a utopia da educação como a verdadeira redentora dos “males de origem”⁸⁹. Tendo sempre em mente a plasticidade, a cordialidade e a capacidade para o trabalho do povo brasileiro, o que haveria de ser alterada, na crença de Bomfim, era a convicção acerca da disposição da elite nacional em superar o conservadorismo e promover a educação popular.

3.3 “Faz da felicidade presente a garantia de um porvir igualmente feliz”: o direito da criança de ser educada

A entrada na modernidade capitalista, todavia, já não era uma opção. Era um imperativo. Assim, Manoel Bomfim entendia seu presente como tempo de dificuldades, mas também de oportunidades. Nas palavras do autor:

Em face à civilização, na marcha em que ela vai, e como a conduzem, os povos não têm muito o que escolher: ou participam do trotar geral, ou são esmagados. A América Latina está ameaçada; a civilização transborda sobre ela, e esse transbordamento será uma ameaça e um perigo, se ela, por um esforço consciente e metódico, não buscar a única salvação possível: avançar

⁸⁸ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido... Op. Cit.* p.406-407.

⁸⁹ Para André Botelho, em *O Brasil Nação*, Manoel Bomfim teria sugerido uma revolução de verdade, já que, para o sergipano, a Revolução de 1930 não teria extirpado do poder a elite conservadora que, no seu entender, era o verdadeiro entrave ao progresso da nação, por dificultar a elevação da população através da educação das massas. Ver: BOTELHO, André. Manoel Bomfim: um percurso da cidadania no Brasil. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia M. (orgs.). *Um enigma chamado Brasil... Op. Cit.*

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 opõem males antigos; é mister conhecê-los e conhecer as suas causas essenciais. A natureza e a origem dos males nos indicarão o remédio. Desprezemos dissertações e preceitos formulados a distância; demos férias aos doutores e mais oráculos – economistas e sociólogos que não se cansam de disparatar, doutrinando a nosso respeito; esqueçamo-los, e voltemo-nos para o principal⁹⁰.

Logo, para Bomfim, não havia lugar fora da lógica capitalista. Contudo as nações sul-americanas poderiam ter melhor inserção, caso buscassem a autossuficiência e se assemelhassem em nível de “progresso” com as nações “evoluídas”. Ou seja, deveriam se desenvolver econômica e socialmente. O caminho não seria dado pelos estrangeiros e seria necessário que cada nação criasse seu próprio rumo para a “civilização”.

Reitera-se que, de acordo com o ensaísta sergipano, essa via para o “progresso” dos países sul-americanos, e do Brasil em especial, consistia na difusão de *uma* educação capaz de *superar a tradição e adotar novos valores*, mais parecidos com os preconizados pelas nações civilizadas. Especificamente para o Brasil, por considerar sua história, suas dimensões continentais e as diferenças regionais, Bomfim ressaltava que seria “forçoso criar fortes correntes internas de sentimentos e de ideias que liguem nossos destinos; e a base de tudo isso é escola primária”⁹¹.

Entretanto, como fato social, ainda que a educação fosse alcançada por todos, em vários momentos da vida, por muito tempo, a escola não foi o *locus* privilegiado de sua execução. Esse lugar era ocupado pela família – a primeira, e a principal, instituição educadora. Segundo Jurandir Freire Costa, a configuração da família foi se modificando ao longo da história brasileira – passando de colonial/extensa para urbana/nuclear. O autor destaca que um dos elementos para a mudança foi a ação persistente dos médicos higienistas, que, buscando exercer a exclusividade dos cuidados com a saúde, foram se tornando porta-vozes da ciência e, assim, substituindo a religiosidade e as credences pelos preceitos da medicina no seio da família⁹². Nas palavras do autor:

Reduzida à condição de fator patogênico, a família encontrava-se, enfim, preparada para sofrer a intervenção médica. Intervenção que revelava os segredos da vida e da saúde infantis, ao mesmo tempo em que prescrevia a boa norma do comportamento familiar dos adultos. Na família higiênica, pais e

⁹⁰ BOMFIM, Manoel. *A América Latina... Op. Cit.* p.396

⁹¹ BOMFIM, Manoel. *A instrução popular... Op. Cit.*, p.66 (Grifo meu)

⁹² COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

filhos vão aprender a conservar a vida para poder colocá-la à serviço da nação⁹³.

A partir de então, a família passou a ser considerada ignorante nos cuidados com as crianças, devendo, portanto, deixar as crenças religiosas e os conhecimentos tradicionais para obedecer aos preceitos higiênicos ditados pelos médicos *expertos* na preservação da saúde dos infantes. Deste modo, em vez de apenas mais um membro da família extensa, “a criança foi paulatinamente separada e elevada à condição de figura central no interior da família, demandando um espaço próprio e atenção especial [...] cuidados fundamentados nos novos saberes racionais da pediatria, da puericultura, da pedagogia e da psicologia”⁹⁴.

Do mesmo modo, a família também passou a ser considerada incapaz de realizar a educação das novas gerações, pois a escola se tornou outra frente da atuação dos higienistas. Assim, a educação saiu progressivamente da alçada familiar, passando a seguir as normas científicas ditadas por pessoas capacitadas, a saber: professores e especialistas. A propagação dos preceitos higiênicos atingiria toda a família através do aluno, ou seja, da criança escolarizada.

De acordo com Marcus Vinicius da Cunha, em um primeiro momento, os meninos foram encerrados em internatos, ou seja, os filhos da elite brasileira foram os primeiros a terem a educação orientada pela higiene médica⁹⁵. Todavia, durante a Primeira República, a onda de modernização chegaria, inclusive, à escola. Havia a necessidade de renová-la, para que atendesse a todos e não apenas a uma pequena elite. Desse modo, “a situação exigia instituições de ensino capazes de educar a todos, em especial as camadas sociais mais pobres, os imigrantes e as mulheres”⁹⁶. Consoante Rosa Fátima de Souza:

A heterogeneidade era o signo sob o qual encontrava-se erigida a sociedade a sociedade brasileira, acentuada, sobretudo, pela ascendência das organizações e mobilizações da classe operaria. Multiplicidade regional, de raças, de projetos, de interesses. Decorria portanto, a necessidade de civilizar as massas e acionar nas práticas de ordenação, disciplinamento e controle da força de trabalho. A educação tornou-se uma das estratégias utilizadas na grande obra de homogeneização e conformação das massas à ordem social burguesa pois, tantas diferenças eram prejudiciais ao projeto de construção do Estado Nacional⁹⁷.

⁹³ *Ibidem*. p.173.

⁹⁴ RAGO, Margareth. *Do Cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista: Brasil- 1890-1930*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p.156

⁹⁵ CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468. p.453

⁹⁶ CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família... *Op.Cit.* p.454

⁹⁷ SOUZA, Rosa Fátima de. *O direito à educação...* *Op. Cit.* p. 29.

Manoel Bomfim não estava alheio aos problemas de seu tempo. A partir de suas pesquisas e escritos sobre a educação, percebe-se, mais facilmente, a sua preocupação com o fomento da nacionalidade, bem como a busca da disciplinarização para o trabalho, via educação escolar. Contudo, pouco discorreu sobre a educação para públicos não infantis, ou mesmo aquela destinada a crianças pobres. Um dos poucos momentos em que tratou da instrução para os mais pobres foi ao responder um inquérito sobre educação do jornal *O Paiz*, em que afirmou o seguinte:

É indispensável cuidar disto, e já, se queremos que a instrução alcance a todos. É um dever, e é o meio de trazer 134nalfabetismo para a escola dez ou quinze mil crianças das que mais carecem de instrução, e que por falta de vestuário, calçado, etc. deixam-se ficar abandonadas, no 134nalfabetismo e no vício⁹⁸.

Apesar de Bomfim assegurar que era um *dever* do Estado ofertar educação ao povo, pois existia uma relação direta entre instrução e cidadania política, cabe destacar que a gratuidade e a obrigatoriedade não constavam na Constituição do Estados Unidos do Brasil⁹⁹, de modo que tais determinações ficavam a cargo da legislação dos estados da federação¹⁰⁰. Assim, por não se tratar abertamente de uma política de Estado, em grande medida, a educação da população mais pobre acabava por depender das ações pontuais dos governos ou da caridade.

Entre as muitas críticas e sugestões que Manoel Bomfim fez à educação brasileira, nos mais variados escritos, retoma-se o seu discurso na Câmara dos Deputados¹⁰¹. Entre muitas demandas, Bomfim buscava convencer os demais deputados a aprovarem suas emendas destinadas ao projeto. Dentre tais emendas, a principal alteração residia na defesa da difusão da instrução primária, com a subvenção da União. Sua proposição, conforme já foi afirmado, alterava os limites da federação no que tangia às questões da instrução e de seu financiamento. Além disso, apesar de imputar ao Estado Nacional a responsabilidade para com a educação do povo, a principal preocupação de Bomfim consistia na formação da nacionalidade.

Nessa passagem, seu argumento perpassa a criança, entendida como um ser de direitos e que, por sua própria condição de tutelada, deveria ser defendida pelo Estado, caso a família

⁹⁸ BOMFIM, Manoel. O ensino nacional... *Op.Cit.*

⁹⁹ HORTA, José Silvério Baia. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar... *Op. Cit.*p.15.

¹⁰⁰ NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris (Dir.). *O Brasil Republicano: sociedades e instituições (1889-1930)*. São Paulo: Difel, 1985. v. 3 (Coleção História da Civilização Brasileira). p. 283-318. p.289-290.

¹⁰¹ BOMFIM, Manoel. Discurso. In: *Diários do Congresso Nacional... Op. Cit.*

não se responsabilizasse por sua educação escolar. Conforme Bomfim, “ha ainda outra face da questão: aquella que trata da proteção que o Estado deve aos fracos. Quem mais fraco que a creança? Não é defendel-a, arrancar-a da ignorancia, na qual ella permaneceria por causas outras que não a sua vontade, porque esta vontade não existe ainda?”¹⁰². Desta forma, para Bomfim, a criança era o ponto de partida das ações educacionais. Entretanto, por sua menoridade, a criança não constituía um ser de vontades, devendo ser protegida, mesmo quando as liberdades individuais facultavam a frequência ao ensino público.

A escola, para muitos, sobretudo para os mais pobres, afastava a criança do trabalho e, assim, reduzia-se a renda familiar. Para outros, a escola era aquela descrita por Machado de Assis, que, pelos seus métodos de ensino e pelo exercício da violência, tornava-se pouco atrativa¹⁰³. Portanto, cabe recordar que a educação escolar não era considerada essencial ou mesmo um consenso na sociedade brasileira. Assim, ressalta-se que Manoel Bomfim pertenceu ao grupo de intelectuais que colaboraram para que a educação escolar passasse a ser compreendida como essencial e, até mesmo, melhor que a educação realizada em âmbito familiar. Para o educador sergipano, a escola, baseada em métodos científicos e racionais, deveria ocupar-se das futuras gerações. Sobre o papel da escola, Bomfim afirmava:

quando bem se considera no papel racional da escola, que não pode ser outro senão o de – assistir, acompanhar, guiar e corrigir, o quanto possível o desenvolvimento de todos os caracteres e inteligências, nas infinitas modalidades que eles soem revestir, no sentido, sempre da moral e do progresso humano, da maior perfeição que cada um pode atingir¹⁰⁴.

De acordo com o educador sergipano, a educação escolar seria a forma mais eficiente de assegurar o pleno desenvolvimento do homem e seu direito à vida, constituindo uma

¹⁰² *Ibidem*. p. 2628

¹⁰³ Machado de Assis, em *Conto de escola* (1884), narra uma história passada nos tempos da Regência (período em que o Império do Brasil foi governado por regentes 1831-1840). É a história de Pilar, descrito como não sendo “um menino de virtudes”, cujo pai, um “velho empregado do arsenal de guerra”, sonhava com um posto de comerciante para o filho. O desejo do pai o obrigava a frequentar a escola, pois o trabalho com comércio exigia saber “os elementos mercantis, ler, escrever e contar”, isto é, precisava de conhecimentos que eram adquiridos na escola. Ao saber das “folgas” que o filho havia tirado, repreendeu-lhe com violência, o que levou Pilar a retornar à escola. No dia em que Pilar assistia às aulas seu colega Raimundo, filho do professor Policarpo, convence-o a ensiná-lo umas lições, em troca de uma moeda. Denunciados por um terceiro aluno, Pilar e Raimundo foram duramente castigados por Policarpo, que jogou fora a moeda, humilhou-os verbalmente frente à turma e, por fim, aplicou doze bolos de palmatória em cada um dos meninos. No dia seguinte, apesar de pensar na moeda, e saber da necessidade da escola, Pilar acabou por acompanhar o batuque de tambor que ouvira ecoar pela cidade. ASSIS, Machado. *Conto de escola*. In: _____. *Contos escolhidos*. 4 ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

¹⁰⁴ BOMFIM, Manoel. *Dos sistemas de ensino... Op. Cit.* p.70

modalidade que deveria ser garantida às crianças. Relacionando, intrinsecamente, o direito à educação ao direito à vida, Manoel Bomfim afirmava:

O DIREITO é, em si mesmo, a expressão e a afirmação das vantagens que o viver social, organizado segundo as tendências e os interesses mais gerais da espécie, oferece e garante ao indivíduo humano, adulto ou criança. A moral, e a justiça não distinguem a situação do infante, nem a restringem, quanto a essas garantias essenciais. Mas esse direito primordial da criança à vida não pode significar, apenas, a garantia da vida orgânica. O direito é uma resultante da vida moral e social, e, pois, refere-se sempre à vida moral e às relações sociais; a sociedade que, em virtude do direito à vida, garante à criança a nutrição do corpo, a integridade dele e a plena expansão orgânica, tem como dever, mais imperioso ainda, assegurar-lhe, à criatura infantil, a indispensável nutrição do espírito, a saúde e o pleno desenvolvimento da vida mental e moral¹⁰⁵.

Para Manoel Bomfim, a criança, por sua condição de dependência física, psíquica e moral, não poderia ser considerada um sujeito de deveres. Contudo, era dotada de direitos que deveriam ser respeitados, dentre os quais Bomfim destacava: o de ser criança e o de ter seu futuro assegurado. Segundo o autor, para que a criança tivesse o direito de “ser” e “vir a ser”, era necessário educá-la, considerando as particularidades do seu estágio de desenvolvimento, com o intuito de formar um adulto capaz de reconhecer as demandas de seu tempo e atuar no mundo. No discurso *O respeito a criança*, proferido em 1906, na solenidade de formatura da Escola Normal do Rio de Janeiro, Manoel Bomfim conclamou as normalistas a educar através do respeito às individualidades. Segundo o orador:

Na continuidade da sua existencia, a humanidade progride sem cessar, e, sem cessar, se renova e se transforma, á custa das vontades que se affirmam e dos talentos originaes que se cultivam. A sorte da posteridade, o progresso, o futuro, dependem do que surge de novo e de impreviso na personalidade dessas crianças, que hoje vos são confiadas. Seria monstruoso conserval-as como instrumentos de *nossas vontades, quando, para fazer valer os dons pessoases, precisam ellas de ter vontade própria...*¹⁰⁶ (grifo meu).

O discurso proferido por Manoel Bomfim buscava difundir, tanto pela argumentação lógica quanto pela emoção, que a infância era um período do desenvolvimento do homem, sendo marcada, também, pela existência de vontades. Assim, não caberia mais uma educação que anulasse a personalidade dos indivíduos. Para educar, era necessário considerar a individualidade e a vontade da criança, de modo que, para tanto, deveriam ser adotadas práticas

¹⁰⁵ BOMFIM, Manoel. O dever de educar ... *Op. Cit.*, p. 76.

¹⁰⁶ BOMFIM, Manoel. *O respeito á criança...* *Op. Cit.*, p. 8.

mais adequadas às liberdades, às aptidões individuais e aos preceitos republicanos. Conforme Bomfim:

Infelizmente, porem, as formas e os processos educativos estão muito longe de corresponder a esse ideal, que as condições sociais modernas nos impõem. Evocae os quadros da vida infantil, e reconhecereis que persiste, com a tenacidade do mal, esse espirito autoritário e dogmático, que inspirava a educação nos regimes de submissão. É contra essa resistência do passado, deformando o presente e comprometendo o futuro, que eu concito todo o vosso bem querer, todo o vosso esforço. Tyrannicas, dogmáticas, essas praticas educativas eram logicas – e de um certo modo necessárias, nas épocas de tyrannia e de dogmatismo. Hoje, são dissolventes, ilógicas, criminosas. Pensae que vivemos numa democracia, aspirando realizar um regimen de liberdade e de justiça¹⁰⁷.

Manoel Bomfim, ao longo do discurso, articulou a oposição entre o velho e o novo. A monarquia, representando o velho, havia usado de métodos e processos educativos que limitavam a individualidade e a liberdade da criança. Nesse contexto, a obediência era a virtude desejada e a essência de seus preceitos residia em “considerar a criança um ser sem vontade, e substituir o seu querer, o seu julgamento e a sua consciência, pela vontade, o discernimento e a consciência do educador”¹⁰⁸. Para Bomfim, a educação realizada dessa forma era:

Obra deshumana, obra de morte, essa a que diariamente assistimos. Sim: é matar o espirito que desabrocha, a intelligencia que se revela, o pretender fixar na estreiteza de regras immutaveis o que ha de móvel, e fluido, e vivo, numa individualidade em formação. Dest’arte, a educação toma o aspecto de uma barbaria sem grandeza, opressão covarde, cuja victima – a criança, em vez de progredir para a independência, involue para a submissão servil. A intelligencia inutiliza-se num saber inerte, incapaz de critica e de invenção; o caracter é uma sucessão de debilidades, preconceitos e incoherencias. Homens, ganham medo de pensar, e tem horror ás ideias novas e ás iniciativas ousadas. Entregues a si mesmos, lá se vão elles pela vida, hesitantes ou negativos, resignados ou abstencionistas¹⁰⁹.

Por outro lado, Bomfim identifica o novo à liberdade e à República. Elegendo a escola como instituição preferencial para a educação do ser humano, Manoel Bomfim procurava influenciar nas mudanças das práticas educativas tradicionais, com o objetivo de construir o homem ideal desse tempo novo, que precisaria ter iniciativa e agir racionalmente para, então, constituir-se cidadão e exercer seus direitos políticos. Para Bomfim, a realidade ainda era castradora da vontade infantil e, por isso, pedia, em seu discurso, que as futuras professoras

¹⁰⁷ BOMFIM, Manoel. *O respeito á criança... Op. Cit.*, p. 8.

¹⁰⁸ *Ibidem.* p. 9.

¹⁰⁹ *Idem.*

rompessem com as práticas que buscavam conformar a criança através de normas rígidas. Comparando essa educação limitadora à morte, bem como a escola a uma câmara mumificadora, Bomfim criava uma imagem forte, com o objetivo de mobilizar seu auditório para a defesa de sua causa. Em suas palavras:

A persistencia nessas praticas seria o esgotamento tragico da vida, e, em muitos casos, vos asseguro, bem se póde considerar a casa de educação uma officina de morte, trabalhando sobre criaturas já inanimadas, como aquellas officinas fúnebres de Egypto clássico, onde centenas de operarios não poupavam pericia nem labor para enfaixar, brunir e dourar cadaveres, encerrando-os numa mascara de vida, e consagrado na imobilidade e na impassibilidade da múmia a obra definitiva da morte. *Assim, vereis educadores consagrando na passividade dos seus adestrados a eliminação definitiva de toda originalidade e de toda iniciativa.*¹¹⁰ (grifo meu)

O discurso de Manoel Bomfim estruturava-se em argumentos retóricos, que se apoiavam tanto no *logos* quanto no *patos*, como pode ser observado. Buscando fomentar a empatia do auditório, Bomfim contrapôs a imagem fatalista da morte à possibilidade de salvação da criança pela ação piedosa das professoras, que seriam capazes de evitar seu fim trágico, uma vez que, além de atuar com o conhecimento, deveriam atuar, também, com o coração. Conforme o orador, a educação limitante provocava a resistência natural das crianças a serem educadas, tornando-as, em maior ou menor grau, inacessíveis ao progresso transmitido pela cultura. Portanto, a inaptidão para a educação existia; contudo, dava-se pela incapacidade de respeitar a vontade da criança. De acordo com Bomfim:

Os lances de agonia dessas personalidades que apenas desabrocham, mas vivaces, querem viver, e resistem antes de succumbir!... A cada instante se manifesta a força intima, o surto para a vida – ou affirmando-se imperativo e intenso na revola cega, ou insidioso na dissimulação... por vezes, combinam-se as duas formas de resistencia, numa revolta interior, odienta – a revolta dos humilhados, hostil a toda disciplina voluntaria, incompativel com a sinceridade e a sympathy. E a educação se torna efetivamente cultura intensiva do ódio, da hypocrisia, da indisciplina. Os animos fortes, que aspiram viver vida própria, activa e independente, e que seriam individualidades vigorosas e de iniciativa, incapazes de qualquer cooperação, eternamente inadaptados e agressivos, perpetuamente infelizes e perpetuamente perturbadores, semeando ódios e lagrimas, inacessiveis a toda harmonia social. Si não queremos chegar a esses tristes resultados, respeitemos as individualidades que se vao definindo, aparemol-as, reforçamol-as si preciso fôr. Procuremos conhecer as tendencias pessoaes, que serão as linhas definitivas na escritura dos caracteres¹¹¹.

¹¹⁰ BOMFIM, Manoel. *O respeito á criança... Op. Cit.*, p. 10.

¹¹¹ *Ibidem*. p. 11.

Nesse cenário, o papel da escola, segundo Bomfim, deveria ser: assistir, acompanhar, guiar e corrigir. Por isso, não deveria ferir a individualidade da criança, subjugando suas vontades à obediência. Em seu artigo *Dos sistemas de ensino*, Manoel Bomfim afirmava que “a escola é o professor”¹¹². Consequentemente, cabia a essa classe profissional a escolha do método de ensino que deveria assegurar a educação e a correção, ao invés do simples adestramento. Para o autor:

Para atingi-lo é preciso que a escola possua o que se pode chamar – uma alma; que seja – uma inteligência e não um sistema. A escola é o professor; e este no desempenho de sua missão tem de se desprender das regras e dos sistemas, das palavras e dos preceitos, para voltar-se todo para a alma da criança, estudá-la, compreendê-la, conquistar-lhe os afetos, sem dominá-la, em suma acompanhá-la, guiando-a, até que suas energias e vontade sejam bastante fortes para levá-la sem perigo e com êxito pela viagem da vida¹¹³.

Para Manoel Bomfim, era essencial que método e afeto fossem dosados pelo professor em suas ações educativas. Assim, acreditava ser possível, ao mesmo tempo, preservar a individualidade e educar a criança. Seguindo essa proposta, Bomfim vislumbrava resguardar as aptidões individuais, que teriam a finalidade de garantir, também, a harmonia social, de modo que cada um, segundo sua natureza, pudesse encontrar um meio de sobreviver e ser útil à sociedade. Percebe-se que, para Bomfim, o ser humano poderia ter seu comportamento alterado pela educação, mas não completamente modificado. Assim, Bomfim definiu a importância e o papel da escola como “combater o erro, edificar a verdade”¹¹⁴. Ou seja, cabia à escola identificar o erro e corrigi-lo, sem que isso significasse forçar a submissão do comportamento desviante à norma e sim levar o indivíduo a adotar, por iniciativa própria, o padrão social considerado aceitável. Conforme Bomfim:

Se ha defeitos a corrigir, apresentae-os á consciencia da criança – que ella os reconheça e os examine, e, por si mesma, esforçadamente, os corrija. Desses defeitos, herdados ou adquiridos, não é ella a culpada. Si não a responsabilisaes, nem a condenaes, pela fata de imaginação, ou pelo acanhamento da intelligencia, ou menos ainda pela desatenção, ou pela timidez, ou pela preguiça – que são efeitos de um máo funcionamento cerebral. Restitui a criança a plenitude de suas energias, revigorae o seu carater, e, assistida por vós, ella se corrigirá, sem que sua individualidade se

¹¹² BOMFIM, Manoel. *Dos sistemas de ensino*. *República*, n. 53, de 7 jan. 1897. In: GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim... Op. Cit.*, p. 70.

¹¹³ *Idem*.

¹¹⁴ BOMFIM, Manoel. *O progresso pela instrução... Op. Cit.*, p. 71.

deforme, ou venha perder as qualidades que lhe dão relevo. *Não esqueçamos que são essas diferenças innatas e necessárias que definem as pessoas e garantem o progresso*¹¹⁵ (grifo meu).

A postura do professor Manoel Bomfim, no discurso *O respeito a criança*, aproxima-se daquela encontrada no ideário escolanovista. Segundo Carlos Monarcha, os entusiastas da educação nova vislumbravam que um “professor nunca reprime, apenas cria áreas de consenso, valorizando os interesses individuais, tornando-os centros de aprendizagem. Administra os conflitos e tensões individuais e coletivos típicos do viver em sociedade”¹¹⁶. Com um discurso *sobre e para* o povo, buscava-se alternativas para adequar todos às normas capitalistas, sem que houvesse espaço para a “luta de classes”. A sociedade brasileira, rompendo com as bases da ordem escravocrata e nobiliárquica, complexificou-se durante a Primeira República, embora permanecesse extremamente excludente. O discurso de Manoel Bomfim, sobretudo o pedagógico, era permeado por esse ideal do consenso, elegendo a nação como centro aglutinador e amortizador das diferenças de classes e oportunidades.

Chamando de verborragia toda a demonstração de erudição, que visava apenas os louros de uma distinção social, Manoel Bomfim criticava o *status quo* de sua época. Como dito por José Murilo de Carvalho, a crítica ao uso da retórica era realizada nos moldes da velha arte de persuadir, publicada ou proferida nos salões das sociedades científicas às quais Bomfim pertencia.

Porém, o uso dos antigos métodos retóricos, assim como dos argumentos científicos, servia para defender uma educação que estimulasse a observação e o desenvolvimento da ciência, além de ensinar a criança a pensar, dotando-a da habilidade de aprender a aprender. Para Bomfim, a necessidade de seu tempo de fomentar a independência de pensamento era mais que uma retórica com exemplos clássicos, pois acreditava que a escola deveria ter a função de ensinar a criança a estudar, observar e criar, a partir da orientação da ciência. Segundo Manoel Bomfim:

Hoje a pedagogia compreendeu que a missão da escola não é fazer sábios, nem tão somente implantar no espírito do aluno certa dose de conhecimentos; mas sim, tomando de uma inteligência qualquer, torná-la apta a aprender. Ela instrui ensinando a estudar. Os conhecimentos que confere são antes um meio que um fim. Verificado como está que nenhuma escola pode dar ao indivíduo a soma de conhecimentos que ele carece, segue-se que a escola deve, antes de

¹¹⁵ BOMFIM, Manoel. *O respeito á criança... Op. Cit.*, p. 12.

¹¹⁶ MONARCHA, Carlos. *A invenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 23

tudo, deixar ao indivíduo a plena posse da sua personalidade, condição indispensável ao seu progresso futuro¹¹⁷.

A educação, para Bomfim, proporcionaria um justo meio-termo entre liberdade individual e adequação à sociedade. Assim, se havia a exigência de que o indivíduo observasse a moralidade e o comportamento, conformando-se aos ditames do meio social, este deveria “garantir e fornecer à criança as possibilidades de realizar a vida nessas condições. Para ser implacável, como é, nas exigências, ela tem de ser completa nas garantias”¹¹⁸.

Alimentar corpo e alma. Nutrir organismo e espírito. Era desta maneira que Bomfim articulava o direito à vida ao direito à educação. A criança tinha o direito à existência no presente e demandava, também, a preparação para o futuro. Assegurar esses direitos era dever dos pais, da sociedade e do Estado. No discurso *A pessoa moral da criança*¹¹⁹, proferido no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, Manoel Bomfim destacou que a criança não possuía deveres, pois esses seriam o resultado de uma contingência moral que pressupunha representação subjetiva. Contudo, defendia “duas sortes de direito: a criança e como futuro homem”¹²⁰. Educar a criança era assegurar esses direitos. O dever de educar também movimentava a querela das liberdades individuais. Família e Estado disputavam o exercício do poder sobre a educação das crianças. De acordo com Manoel Bomfim:

A criança está collocada entre a família e o Estado na dependência deste e daquela, com direitos sobre um e sobre outro. Mas, por sua vez, a família não é uma instituição similar ao Estado, em contraste com elle, e, sim jurisdicionado do Estado. E dahi, resulta para a criança uma situação política e moral muito especial; ella depende immediatamente da família; é por intermédio da família que se communica formalmente com o resto da sociedade, inclusive o Estado, tanto que este reconhece aos paes uma certa autoridade – um determinado *poder* sobre ella¹²¹. (Grifo do autor).

Incapaz de se representar juridicamente, a criança deveria ter seus direitos observados pela família e protegidos pelo Estado. Ao invés de competirem, os esforços dessas duas instâncias deveriam ser somados, pois havia a imperiosa necessidade de educar a criança,

¹¹⁷BOMFIM, Manoel. Dos sistemas de ensino... *Op. Cit.*, p. 71.

¹¹⁸*Ibidem.* p. 76.

¹¹⁹BOMFIM, Manoel. A pessoa moral da criança (direito da criança ser educada). Boletim do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Rio de Janeiro, 1925. In: BITTENCOURT JUNIOR, Antonio; CRUZ, José Vieira da (Orgs.). *Manoel Bomfim e a América Latina: a dialética entre o presente e o passado*. Aracaju: Diário Oficial, 2010. p. 247-260.

¹²⁰*Ibidem.* p. 247.

¹²¹BOMFIM, Manoel. A pessoa moral da criança...*Op. cit.*, p. 249.

bastando que “os responsáveis se convençam de que, em educação, o dever da família é subsidiário, porque seus meios de realização, precários, são sempre incompletos; o dever essencial, primordial, é o do Estado”¹²². Nesse sentido, a autoridade parental existia; porém, era limitada e tinha a obrigação de resguardar os direitos da criança. Nas palavras de Manoel Bomfim:

A autoridade paterna é limitada; é uma espécie de – direito de cumprir os deveres da paternidade, do melhor modo possível, e de promover o bem da criança como a moral e a ternura paterna o dictaram. A moral codificada, exige, não só a realização de um benefício poder paterno, como exige, formalmente, o cumprimento de alguns dos deveres para com a prole. Um dos factos mas expressivos na evolução jurídica é justamente esse: a limitação do *pátrio poder*, e a intervenção directa do Estado na educação da infância¹²³.
(grifo do autor)

Ao contrário dos demais discursos proferidos, Manoel Bomfim, em *A pessoa moral da criança*, não recorreu ao *patos* do público. Para a audiência do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, utilizou tão somente argumentos lógicos, de ordem médica, histórica ou jurídica. Inscrevendo a intervenção do Estado na educação da criança em uma linha evolutiva e natural, Bomfim buscou atenuar o sentimento de perda do poder parental, ressaltando o caráter benéfico da divisão da tarefa de educar a criança. Todavia, outra vez, chocou-se com a cultura política da Primeira República, em que liberais e positivistas se alinhavam na defesa das liberdades individuais.

Preocupação constante de Manoel Bomfim, a educação moral era concebida como finalidade última, responsável pela adaptação do indivíduo à vida social. Distinguindo família e Estado pela sua capacidade de influenciar a educação moral recebida pela criança, Bomfim, mais uma vez, percebeu, entre eles, uma relação de complementariedade, ainda que desigual. Para Manoel Bomfim, a educação moral:

Esta se faz principalmente pela família, nas formulas da moralidade aceita, da moral codificada e defendida pelo Estado, segundo a inspiração de ideais que se elevam sobre a sociedade e livremente a guiam para uma moralidade mais humana: ideais que existem por virtude propria [...] que a propaganda moral tenha conquistado as consciências¹²⁴.

¹²²BOMFIM, Manoel. O dever de educar...*Op. cit.*, p. 90.

¹²³ BOMFIM, Manoel. “A pessoa moral da criança...*Op. cit.*, p. 249.

¹²⁴ *Idem.*

Reconhecendo a importância do Estado na difusão da instrução, Manoel Bomfim destacava, contudo, sua menor capacidade de influenciar a educação moral da criança, se comparada com a da família, já que “essa intervenção é quase toda *theorica e indirecta*”¹²⁵. O afeto era considerado essencial para a efetividade da educação, sobretudo a moral, que teria, na família, o meio mais propício para se realizar. Nesse contexto, segundo Bomfim, apenas o serviço público poderia assegurar que a criança brasileira, em qualquer ponto do território nacional, receberia a formação intelectual adequada, pois esta demandava tanto conhecimentos técnicos quanto a sistematização de práticas, sendo mais eficaz quando realizada por profissionais. De acordo com Bomfim:

Si o Estado não pode fazer directamente a educação moral, que é objectivo essencial na formação do homem, pode fazer, e, effectivamente o faz – a educação intellectual, supprindo o que a família não pode dar, organisando a instrucção melhor do que ella o pode fazer. Não sendo a instrucção um fim, si não um meio de realisação da vida, acceita-se logicamente essa parte de intervenção directa do Estado na educação, e considera-se como dever seu: “dispor *theoricamente* a instrucção para fins legítimos e naturaes, e prepara a intelligencia para a realisação da vida moral”. A formação intelectual exige ser dirigida por técnicos, com uma tal *systematisação* de formas e processos que de facto, só por norma de serviço publico chegará a realizar-se completamente ¹²⁶.

Durante os anos em que passou no funcionalismo público, Manoel Bomfim defendeu a universalização do ensino primário promovido pela União, vislumbrando que, assim, poderiam ser garantidos os recursos materiais, pecuniários e humanos necessários para a sua realização. Contudo, das publicações encontradas, apenas nesse discurso a obrigatoriedade do ensino aparece como tema. Considerada essencial para formação humana, a instrução primária era o nível obrigatório e, para não onerar economicamente as famílias, o financiamento deveria ser responsabilidade do Estado. Questionando a limitação à liberdade, que a obrigatoriedade do ensino infringiria, Bomfim afirmava que, conforme as leis:

Nas relações legaes com os filhos, os paes só têm *direito de fazer o bem*, em correspondência com o *dever de educal-os e preparal-os para a vida*. Allegam os paes – deficiência de recursos? O Estado lhes offerece escolas. Em tal modo, que o que se exige da família é, apenas que não pese com a sua autoridade condenando as crianças á ignorância, e que collabore com o Estado, para que se faça a instrucção necessária¹²⁷. (Grifo do autor).

¹²⁵ BOMFIM, Manoel. “A pessoa moral da criança...*Op. cit.* p. 250.

¹²⁶ *Ibidem.* p. 250-251.

¹²⁷ *Ibidem.* p. 252.

O ensino primário e, se possível, o ensino técnico ou profissional, visavam, para Bomfim, garantir o direito de vir a ser, pois eram capazes de proporcionar uma melhor adaptação ao meio social, preparando o indivíduo para o trabalho e garantindo seus meios de subsistência. Todavia, a criança tinha o direito à sua puerilidade, ao “*direito pessoal de ser criança*. Como a educação visa o futuro, os seis theoristas, e mesmo os práticos esquecem ou desprezam as afirmações da individualidade infantis, as necessidades affectivas da criança como personalidade no presente, e tudo sacrificando ao porvir”¹²⁸.

A mobilização de questões jurídicas era pouco usual nos discursos, diferentemente das proposições da psicologia que, recorrentemente, apareciam nos textos de Manoel Bomfim. Aproximadamente quinze anos antes do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, o respeito à infância foi tema de um dos discursos proferidos na formatura da Escola Normal. Nessa oportunidade, Bomfim ofereceu à sua audiência – sobretudo às futuras professoras – uma linguagem mais emotiva na defesa da criança. Em suas palavras:

Convençamo-nos de que ninguém tem o direito sobre a criança; esta pertence a si mesma – ao seu futuro. O nosso papel é o de garantir-lhe a plena posse da sua personalidade, armá-la para vida, protegê-la contra as perversões e servidões possíveis. Entrada no mundo sem conhecimentos e sem vigor, ella tem de que ser defendida contra as influencias perniciosas e perturbadoras, que lhe embarguem o desenvolvimento das energias pessoas e a originalidade do pensamento¹²⁹.

Aquilo que o autor, anteriormente, nomeava como personalidade e individualidade, foi apresentado, para a audiência do Congresso, sob a rubrica de puerilidade. Desse modo, a criança não era um adulto em miniatura, mas um ser humano em desenvolvimento, que pensava e agia conforme o estágio em que se encontrava. Portanto, a infância era representada como uma etapa da vida que também se realizava a partir de sentimentos, emoções e vontades. Apesar de longa, a citação é bastante elucidativa sobre como Bomfim compreendia a infância. Segundo o orador:

A criança é desenvolvimento, é formação, é uma pessoa para a grande vida moral, racional, methodica... mas é, também, uma pessoa actual, *sui generis*, é verdade, mas em todo caso – uma pessoa, uma consciência, tanto mais a respeitar, a atender e a poupar, quanto mais frágil e sensível. A criança conhece, sente, deseja, sofre, quer... a sua sensibilidade vibrátil, inexperiente em muita cousa, lhe da uma affectividade bem mais exigente que a do adulto; exigente no sentido de quê deve manifestar-se constantemente; os seus estados de consciência nunca são neutros: elle vive perenemente, entre atrações e repulsões. A vontade, ineducada ainda, sem maior resistência; o pensamento sempre apaixonado, preso á realidade imediata, á mercê dos sentidos, é, ao

¹²⁸ BOMFIM, Manoel. A pessoa moral da criança...*Op. Cit.*, p. 253. (Grifo do autor).

¹²⁹ BOMFIM, Manoel. *O respeito á criança...* *Op. Cit.*, p. 6.

mesmo tempo, concreto e vago, desviado em generalizações superficiais e confusas. Mas com tudo, isto, subsiste um tal desejo de viver e afirmar-se, uma tal necessidade de acção, uma tão acentuada ancia de ser considerada, apreciada e compreendida, que ella, a criança, consegue dobrar um pouco o mundo aos desejos¹³⁰.

Respeitar a criança compreendia, também, reconhecer as características de seu estágio de desenvolvimento, bem como as diferenças significativas de cada etapa da infância, a saber: primeira, segunda ou terceira infância. Ao educar uma criança, intelectual ou moralmente, os adultos deveriam considerar as peculiaridades do pensamento infantil, buscando sempre lhe cativar o afeto, para que a aprendizagem provocasse mais fascínios que repulsas. Para Bomfim, “só num systema pedagógico muito racional e muito bem inspirado se podem conciliar os dois objectivos: dar á infância um valor positivo como realidade actual de vida, e consideral-a, apenas como phase transitória de preparo”¹³¹. Os velhos métodos da educação, que já não serviam para a formação do cidadão livre, também não respeitavam a individualidade e os caminhos do pensamento da criança.

No discurso, a capacidade de pensar de maneira abstrata foi um dos elementos eleitos por Bomfim para separar a criança do mundo adulto. Apesar de não conseguir alcançar “horizontes racionais e científicos”¹³², era necessário respeitar a mentalidade infantil, pois “quando ainda não pode compreender o valor de uma lei natural, já sente essa subjetiva necessidade de harmonia de consciência, e, então, busca e aceita qualquer explicação da existência do universo, como conhece e o sente”¹³³. A correção deveria ser realizada em momento oportuno, isto é, quando a criança fosse capaz de substituir o pensamento concreto pelo abstrato.

A análise dos discursos dirigidos ao grande público permitiu identificar que as inquietações de Manoel Bomfim com os fundamentos e rumos da educação eram, em grande medida, atualizadas e direcionadas conforme o auditório pretendido. Às vezes, mais colérico ou, outras vezes, mais comedido, Bomfim utilizava argumentos de diversos matizes, defendendo a uniformização e universalização do ensino primário. Ressalta-se, contudo, que a criança que deveria ser educada ainda é bastante idealizada por Bomfim, ou seja, o intelectual não incorporava as diferenças – sejam elas regionais ou mesmo de classe – na defesa da

¹³⁰ BOMFIM, Manoel. A pessoa moral da criança...*Op. Cit.*, p. 253-254.

¹³¹ *Ibidem.* p. 257.

¹³² *Ibidem.* p. 258.

¹³³ *Idem.*

educação para esse público. Com o olhar voltado para o progresso da nação brasileira Manoel Bomfim acabava por reduzir o espaço das liberdades individuais.

3.4 Manter a vida, garantir o progresso: o trabalho por Manoel Bomfim

A escravidão na América do Sul foi a abjeção moral a degradação do trabalho, o embrutecimento e o aniquilamento do trabalhador; e foi também a viciação da produção, gerando males de efeitos extensíssimos, que teriam, todavia, desaparecido com o progredir normal das nacionalidades nascentes. As sociedades humanas têm energias regeneradoras de que mal desconfiámos.

Manoel Bomfim¹³⁴

O ensaio *A América Latina*, publicado em 1905, foi resultado de anos de estudos, sendo um projeto gestado desde 1897 e impulsionado pelo desconforto sentido por Manoel Bomfim ao viver em solo europeu¹³⁵. A relevância da obra reside na tentativa de explicar o “atraso” no desenvolvimento brasileiro por meio de aspectos sócio-históricos. Baseando-se na ideia de que o clima do território e a raça do povo que formava a nação brasileira eram menos relevantes que a herança colonial, que havia implantado um sistema exploratório – parasitário, conforme o vocabulário Bomfimiano –, o intelectual acreditava que a superação do “atraso” poderia se dar através do desmonte do sistema.

A República brasileira, proclamada um ano e meio após a abolição da escravatura, teria em seu horizonte o desafio de alçar os libertos, além de outros grupos marginalizados, à condição de cidadão. Para o exercício pleno da cidadania, que, no momento, significava o acesso aos direitos políticos, era exigida a alfabetização. Com a maioria da população analfabeta, a educação teria de ocupar um lugar privilegiado no rol de preocupações do novo regime. Em seu livro *Cidadania e direitos do trabalho*, Angela de Castro Gomes chama a atenção para a dimensão transformadora dos eventos citados. Segundo a autora, “a proclamação da República, imediatamente precedida da abolição da escravidão, precisa ser entendida como

¹³⁴BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem... Op. Cit.* 2013 [1905]. p. 142.

¹³⁵No prefácio que antecede a obra, Manoel Bomfim destaca que reunia notas, uma vez que ambicionava escrever a obra desde o contato com a História da América, de Rocha Pombo, e que o período vivido na Europa teria sido determinante para a efetivação do projeto. Conforme o autor, “Nem a tenho presente, agora, ao dar forma definitiva a este trabalho; nem mesmo tenho nenhum dos livros que me inspiram. Aqui, onde, forasteiro, escrevo, disponho apenas de notas, reunidas durante nove anos – senão, talvez fosse outra a forma que tivera este trabalho; não variaram, porém, as ideias. Essas mesmas, agora desenvolvidas, já as apresentei, em parte, resumidamente num parecer, prefácio à excelente História da América, livro didático do Sr. Rocha Pombo, parecer que deriva justamente dessa preocupação, já antiga [...]. Chegando aqui, à Europa, não só a natural saudade daqueles céus americanos, como a aparição direta dessa reputação perversamente malévola de que é vítima a América do Sul, provocaram a reação afetiva que se traduz na publicação destas páginas. Fora daí, elas não viriam, talvez, à luz”. BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem... Op. Cit.* p.20-21.

um momento de fundamental transformação política e social, embora não seja, evidentemente um momento de mudança revolucionária”¹³⁶.

No momento de publicação do ensaio, cerca de dezessete anos após a proclamação, acredita-se que, para Bomfim, a República ainda representava a esperança de um presente e um futuro com mais equidade¹³⁷. Reconhecia que parte da estrutura exploratória já havia sido desmontada – sobretudo ao considerar o fim da escravidão. Todavia, as implicações do regime escravocrata permaneciam presentes na sociedade. Desta forma, ainda que a nação brasileira não estivesse condenada ao “atraso”, encontrava obstáculos significativos em sua caminhada rumo ao “progresso”. Para promover mudanças, para além dos aspectos institucionais e materiais, Bomfim apostava na educação, que deveria, para além de ensinar a ler, escrever e contar, fomentar a nacionalidade, apresentar o “progresso” e cultivar as virtudes do trabalho livre. Dialogando com a tradição e com as teorias em voga, Manoel Bomfim buscou demonstrar como a herança colonial estava na raiz dos problemas de seu tempo. Assim, a sociedade, as instituições e a economia figuravam ao lado dos costumes e das tradições nas explanações de Bomfim, que conjugavam elementos de ordem material com aqueles do imaginário. Sobre as escolhas para a construção da tese de Bomfim, André Paulilo destaca:

Manoel Bomfim produziu suas obras dentro das concepções de verdade da sua época, tanto na forma de estruturação da obra quanto nas maneiras de construir suas interpretações. Sempre pautado nas noções de meio, organismo, evolução e com forte destaque para as interpretações biologistas, procurou responder questões de formação do povo, do Estado e da nação brasileira. No entanto, produziu deslocamentos nos paradigmas que estruturaram os discursos das ciências sociais nas primeiras décadas do século. O principal deles foi um deslocamento de posição do sujeito que passa dos determinismos naturais aos processos de dominação histórica. Em *América Latina: males de origem*, Manoel Bomfim construiu uma explicação biologizante para a colonização fez do parasitismo econômico uma categoria de análise dos processos históricos relativos à formação nacional e, de certa forma, inaugurou o deslocamento de posição no qual operou suas análises sociais¹³⁸.

¹³⁶ GOMES, Angela de Castro. *Cidadania e direitos do trabalho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p.13

¹³⁷ De acordo com José Carlos Reis, Manoel Bomfim teria se frustrado com a República implantada no Brasil, uma vez que fora proclamada por militares e, portanto, não representaria os anseios de liberdade do povo brasileiro – que teria se distinguido, ainda no século XVII, com a expulsão dos holandeses. Com isso, o novo regime não estaria voltado para o bem comum, mas para a manutenção da exclusão, iniciada pela colonização. REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil 2... Op.Cit.* p.207-212. Concorde-se parcialmente com a afirmação de José Carlos Reis, pois, apesar de reconhecer que Bomfim realizou essas e outras críticas à República Brasileira, o intelectual atuou não só na imprensa periódica, procurando construir, na esfera pública, o apoio às suas ideias para a nação, mas também dentro do próprio Estado, educando e buscando reformá-lo. Dito isso, infere-se que, a despeito de possíveis descontentamentos, Manoel Bomfim reconhecia aquele regime como o único que permitiria a promoção da igualdade e da liberdade do povo brasileiro.

¹³⁸ PAULILO, André Luiz. Da reforma à revolução: educação pública e regeneração social na sociologia de Manoel Bomfim. *Plural*, São Paulo, v. 10, 2003. p.129-130.

Bomfim adaptou um vocábulo existente na biologia, o *parasitismo* – termo utilizado para denominar uma relação de dependência desarmônica entre duas espécies diferentes –, a fim de explicar a sociedade. A ação parasitária, contudo, não deixaria marcas apenas no organismo parasitado, mas também no parasita. O parasitismo, segundo Bomfim, era perceptível na decadência do organismo do parasita, que passava a viver da energia produzida pelo hospedeiro, que, por sua vez, sofria apenas uma perda temporária, mantendo sua capacidade de sobreviver por si e podendo, depois de se libertar do organismo dependente, desenvolver-se. O empreendimento colonial na América era explicado por Bomfim a partir desse tipo de relação. Para o autor, Portugal tornou-se decadente, ao buscar conservar a exploração do Brasil, já que, com a garantia de manutenção de ganhos, sem a necessidade de melhorias, o dinheiro proveniente da colônia não teria sido utilizado para o financiamento do “progresso” da metrópole, propiciando uma relação de dependência dos recursos oriundos da colonização. Sobre parasitismo, desenvolvimento e dependência, o autor destaca:

Se o parasitismo produz a decadência – e é inegável que as nações-metrópoles decaíram – e se às sociedades coloniais foram transmitidas, por educação e por herança, as qualidades, defeitos e virtudes das metrópoles, como é que se pode afirmar, agora, que estas sociedades não são degeneradas e decaídas, como é que se pode pretender que elas são, mais que nenhuma outras, aptas ao progresso?... Expliquemo-nos. A aparente contradição é bem fácil de desembrulhar-se. Note-se, em primeiro lugar, que no parasitismo há o parasita e o parasitado, cujas condições são inteiramente diversas. É sobre o parasita que a decadência se manifesta; o parasitado sofre, não de uma degeneração propriamente dita, mas de um depauperamento. As colônias representavam o parasitado e, neste sentido, o parasitismo teve uma influência decisiva sobre elas. Há, entre a colônia e a metrópole, a mesma relação que há entre a classe de trabalhadores escravizados ou explorados e a classe dos senhores ou exploradores; o regime parasitário de uns sobre os outros se reflete sobre as duas classes, mas não da mesma forma. Os primeiros, os parasitados, enfraquecem, degradam-se às vezes, mas não é a degeneração – o aniquilamento das energias orgânicas e morais por falta de atividade – o que os assalta; é o esgotamento do organismo por fadiga, o enfraquecimento por escassez de alimentação etc. Esses parasitados, se um dia se libertam de tal regime, podem curar-se perfeitamente destes males, que não são, em si, constitucionais. O mesmo sucede às colônias: espoliadas, oprimidas, esgotadas pelas metrópoles, elas podem curar-se perfeitamente¹³⁹.

Para Bomfim, tanto os organismos biológicos quanto as sociedades poderiam se recuperar após a eliminação do parasita¹⁴⁰. Entretanto, o autor fazia questão de demarcar a

¹³⁹BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem... Op. Cit.* p.352

¹⁴⁰Conforme Sussekind e Ventura, não há uma equivalência entre o biológico e o social no uso do conceito de parasitismo em *A América Latina*, mas sim um uso metafórico que “impede a total congruência e, portanto, o

diferença entre eles, ao ressaltar que os primeiros sofriam implicações apenas em sua constituição física, enquanto os segundos – as novas nacionalidades nascidas da espoliação – tinham que lidar com as influências psicológicas da subjugação. As características psicológicas dos exploradores, de acordo com o autor, eram transmitidas por herança, educação ou reação.

Com isso, destaca-se o conceito de “hereditariedade social”, utilizado por Bomfim para tratar da transmissão das qualidades psicológicas de um povo a outro¹⁴¹. Foi nesse sentido que, nascido com a necessidade de manter a exploração colonial, o conservadorismo apareceu como um relevante traço português, que, por sua vez, reverberou na constituição do povo brasileiro. Essa herança foi constantemente reelaborada e naturalizada, fazendo-se presente como qualidade e servindo para explicar as relações entre povo, elite e Estado. Conforme Antonio Candido, o conservadorismo pode ser considerado um importante elemento em *A América Latina*. Em suas palavras:

Nesta herança colonial, o traço mais funesto é "um *conservantismo*, não se pode dizer obstinado, por ser, em grande parte, inconsciente, mas que se pode chamar propriamente — um *conservantismo essencial*, mais afetivo que intelectual". Esta é uma das idéias fundamentais de Manoel Bomfim, talvez a que seja politicamente mais importante do seu livro, e sem dúvida uma das mais fecundas e esclarecedoras para analisar a sociedade brasileira tradicional, assim como as suas sobrevivências até os nossos dias. O brasileiro seria um homem tornado conservador pela herança social e cultural derivada da mentalidade espoliadora da Colônia, baseada no trabalho escravo, pois esta mentalidade pressupunha a continuação indefinida de um *statu quo* favorável à oligarquia, já que qualquer alteração poderia comprometer a sua capacidade espoliadora¹⁴² (grifos do autor).

A raiz dessa mentalidade conservadora, segundo Manoel Bomfim, encontrava-se na aversão ao trabalho, também herdada dos portugueses¹⁴³. Por considerar o trabalho manual degradante, foi preciso afastar-se desse tipo de atividade e, por consequência, procurar explorar

‘paralelismo’ entre o orgânico e o social”. VENTURA, R.; SUSSEKIND, F. *História e Dependência... Op. Cit.* p.55.

¹⁴¹ BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem... Op. Cit.* p.168

¹⁴² CANDIDO, Antonio. *Radicalismos. Estud. Av... Op.Cit..* p.13

¹⁴³ De acordo com Thais Nivea de Lima Fonseca, é perceptível a inferioridade dos trabalhos manuais na sociedade brasileira colonial. Esta seria uma herança da cultura ibérica, alimentada pelo emprego da escravidão africana, aviltadora do trabalho. Nas palavras da autora: “Sérgio Buarque de Holanda, no livro *Raízes do Brasil*, mostrou como este traço cultural presente na América portuguesa remontava à Península Ibérica, e que o exercício deste tipo de ocupação impedia o acesso às honras próprias da sociedade aristocrática. Não são poucas as referências de relatos daquela situação, dando conta do desprezo pelo trabalho, inclusive quando se tratava de fazeres não propriamente “braçais”, como a arte da música, por exemplo”. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e. “Segundo a qualidade de suas pessoas e fazenda”: estratégias educativas na sociedade mineira colonial. *Vária Historia*. v.22, n.35, jan/jun 2006. p.179-180.

o trabalho do outro, o que no Brasil significou a escravização de negros e índios. Nas palavras do autor:

Só o escravo trabalhava, só ele era produtivo: “nenhum braço português tocava os engenhos, nas roças de São Tomé ou do Brasil”. E com isto resultou que o trabalho foi considerado, cada vez mais, como coisa vil, infamante. O ideal para todos era viver sem nada fazer – ter escravos e à custa deles passar a vida e enriquecer. Este ideal aí persiste como tradição. Ainda hoje, mesmo os homens que conseguiram pelo seu labor próprio e esforço pessoal uma situação social desafogada e próspera, mesmo estes, só aspiram para os filhos às profissões em que lhes parece que não será preciso trabalhar; e quando, pelas vicissitudes da fortuna, um rapaz das classes medianas se vê forçado a ganhar a vida *trabalhando*, ei-lo que emigra: “tem vergonha de trabalhar no meio daqueles que o conhecem”¹⁴⁴.

O aviltamento do trabalho manual, de acordo com Luiz Antonio Cunha, vinha de uma longa tradição ocidental, que valorizava o ócio e o trabalho oriundo de reflexão científica sistematizada, ao mesmo tempo em que rejeitava o trabalho que demandava exclusivamente o uso das mãos¹⁴⁵. A escravidão, no Brasil, permitiu que certas camadas da sociedade se afastassem do trabalho manual, perpetuando a tradição que percebia o trabalho como uma atividade abominável e que, nas condições então oferecidas, aproximava o trabalhador da condição de cativo. Consoante Luiz Antônio Cunha:

Com efeito, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica "contaminava" todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres¹⁴⁶.

A escravidão, portanto, arraigou as heranças imateriais que afastavam o brasileiro da compreensão do trabalho como atividade útil e valorosa. Bomfim afirmava que o uso da mão de obra cativa permitiu alcançar o objetivo do empreendimento colonial: a busca pelo maior ganho, por meio do menor investimento possível. Assim, conforme o autor, “não tendo outro intuito que o lucro imediato, o colono encontrou na escravidão o processo sonhado: algumas

¹⁴⁴BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem... Op. Cit.* p.140.

¹⁴⁵CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000. p.7-15.

¹⁴⁶ *Ibidem*. p.16.

centenas de escravos e um chicote para cada turma – eis tudo que lhe era preciso. Ele não tinha que apurar a inteligência, nem desenvolver atividade”¹⁴⁷. Para Bomfim, a capacidade de maximizar o lucro através do trabalho cativo e de meios arcaicos de produção resultou em um desestímulo para a adoção do trabalho livre e o desenvolvimento de técnicas mais eficientes de produção.

A exploração colonial, segundo Lucio Kowarick, deu-se no contexto do capitalismo mercantil, sendo de grande importância para a acumulação primitiva de capital. Por isso, optou-se pelo trabalho escravo, uma vez que não se mostrou possível arregimentar um contingente de pessoas que vendesse sua força de trabalho por valores que fossem suficientemente atraentes ao empreendimento colonial. Ainda conforme o autor, a questão do trabalho assalariado não é de simples solução, pressupondo a criação de relações sociais de produção em que predomina o capital sobre o trabalhador:

[...] é preciso, pois, expropriá-lo num duplo sentido: de um lado, produzir condições materiais que metamorfoseiem a pessoa em força de trabalho, impedindo sua reprodução autônoma e obrigando-a a se transformar em mercadoria que se vende no mercado de trabalho; de outro, é preciso condicioná-lo, no sentido de “convencê-lo” a se incorporar no processo produtivo, aceitando a situação de assalariado em vez de escolher outra alternativa de vida¹⁴⁸.

Compreendendo o papel da escravidão na acumulação de riquezas, que ocorreu durante colonização e grande parte do período imperial, Manoel Bomfim reconhecia, também, que, apesar da relação senhor e escravo ter sido hegemônica, havia um grupo, denominado por ele de “massa popular”, que estava à margem, apartada do trabalho que servia à produção capitalista – ou ao “progresso”. Sobre a formação da população e sua relação com o trabalho, o autor declara:

Sob o ponto de vista econômico, estas sociedades compreendiam três categorias de gentes, nitidamente distintas: um mundo de escravos, degradados, que só conheciam da vida o açoite e o tronco; um mundo de ignorantes, vivendo do trabalho dos escravos; e, finalmente, uma população de miseráveis, que germinou entre uma e outra, vivendo sem necessidades, como o selvagem primitivo, ignorante como ele, imprevidente, descuidosa, apática, nula – era a massa popular. O calor brando de um céu benigno, a feracidade dos rios e das selvas garantia-lhes a existência. E queriam que ela se fosse meter nos eitos, pedir para trabalhar e engordar os senhores, pelo preço de uma medida de farinha e uma libra de carne!... Condenam-no, porque

¹⁴⁷ BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem...* Op. Cit., p.138.

¹⁴⁸ KOWARICK, Lucio. *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 117.

ele – o trabalhador nacional – não ia disputar a escravidão ao escravo!... Em verdade, essa massa popular não trabalhava, e ainda hoje trabalha mal. Não trabalhava, então, porque não sabia trabalhar para si, e porque – é natural e humano – não queria, nem tinha necessidades de ir fazer-se escrava. Quando todo o trabalho nacional era feito por negros e índios cativos, quando era possível haver escravo para tudo, não havia lugar para o trabalhador livre, a menos que ele quisesse trabalhar nas mesmas condições e pelo mesmo preço que o escravo – um salário tão insignificante quanto o custo da alimentação do negro, e a mesma *obediência ao senhor*. Quando não, este ia ao mercado e trazia o negro. O trabalhador livre ficava de lado. Foi assim que, de geração em geração, ele foi arredado do trabalho assalariado¹⁴⁹. (Grifo do autor)

A crítica de Bomfim recaía, portanto, na aversão ao trabalho, reforçada pela desigualdade extrema que a escravidão havia criado no Brasil. Para o autor, o trabalho era natural e essencialmente humano, bem diferente da exploração, rechaçada sempre que havia a possibilidade de sobreviver fora desse contexto. Todavia, percebe-se que o trabalho valorizado em *A América Latina* era aquele que, de alguma maneira, estava associado à produção capitalista, uma vez que a categoria que vivia à margem da relação senhor-escravo era classificada como *selvagem*, que não *trabalhava* – ainda que isso significasse não se deixar explorar –, vivendo das benesses da exuberante natureza local.

Destarte, os livres e pobres laboravam em atividades que constituíam meios de subsistência – como, por exemplo, a agricultura e a pecuária – ou prestavam serviços ao capital apenas pelo tempo necessário para garantir o seu sustento. Com isso, como destaca Lucio Kowarick, as principais queixas feitas a essa parte da população residia na crença de que raramente trabalhava e, por qualquer motivo, abandonava o posto de trabalho. Porém, na realidade, os livres e pobres eram refratários ao trabalho organizado, já que, sendo mínimas as suas necessidades, “não precisam se alugar para outros de forma contínua. Basta, de quando em vez, uma jornada por semana: de resto, a disponibilidade para nada fazer, além da caça, da pesca, do pequeno plantio e da criação, que permitem a sobrevivência na pobreza”¹⁵⁰. Dito isso, percebe-se que Bomfim identificou o pauperismo dessa camada da população e seu pouco apreço pelo trabalho regular. Todavia, associava-os à cultura da ignorância, ou seja, à falta de educação, e não propriamente a uma escolha deliberada pelo não trabalho. Segundo o autor:

A massa geral da população, formada e nutrida por *essa cultura intensiva da ignorância* e da servidão, não tem estímulos, nem desejos, nem necessidades definidas, acima dos apetites da baixa animalidade; ignora tudo, não sabe

¹⁴⁹BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem... Op. Cit.* p.150-151.

¹⁵⁰KOWARICK, Lucio. *Trabalho e vadiagem... Op. Cit.* p.116.

trabalhar, não vê beleza, nem interesse no trabalho, nada a convida a isto; inteiramente nula para o progresso¹⁵¹ (grifo meu).

Destaca-se o alinhamento de Bomfim com o senso comum, que não atribuía valor aos modos de vida que estivessem apartados do arranjo capitalista. O autor retirava da população a responsabilidade pela sua condição de inaptidão para o trabalho, imprimindo-lhe, contudo, a chaga da ignorância e da incapacidade, ainda que temporárias, pois acreditava que a educação poderia modificar a relação dessa parcela da população com o trabalho.

Esse processo de forjar o trabalhador a partir do homem livre e despossuído, de acordo com Sidney Chalhoub, ocorreu em “dois movimentos essenciais, simultâneos e não excludentes: a construção de uma nova ideologia do trabalho e a vigilância e repressão contínuas exercidas pelas autoridades policiais e judiciárias”¹⁵². Através de seus discursos, dialogando com a herança escravista, bem como com a necessidade de mão de obra para as lavouras e as fábricas, Manoel Bomfim defendia que a incapacidade para o trabalho não era um dado do clima ou da raça, mas sim de uma cultura herdada do colonizador e reforçada pela falta de preparo para o trabalho regular. Partindo do entendimento de que a “verdadeira educação é, de fato, adaptação à vida moral e social”¹⁵³, Bomfim propunha moldar os indivíduos para uma nova ideologia do trabalho.

A confiança no potencial de regeneração social era, de algum modo, compartilhada por parte da intelectualidade brasileira da Primeira República, e não uma exclusividade do discurso de Manoel Bomfim – que, entre as muitas possibilidades, optou pela educação como a via redentora. Segundo Carlos Monarcha, tanto a saúde quanto a educação tornaram-se alternativas ao fatalismo conferido pelas teorias do determinismo biológico. Nas palavras do autor:

No intento de construir uma alternativa ao mal-estar existente nos setores e graus da *intelligentsia*, transitava-se da visão fatalista e putativa do povo decaído pela inexorabilidade do meio e do sangue, para a visão do povo fatalizado pela doença e ignorância. Não se explicava mais a condição do povo pobre unicamente em função de fatores como clima e raça, mas também pela doença endêmica e pelo analfabetismo. É desses anos de nacionalismo exaltado o declínio da concepção partidária das implacáveis pressões do meio e herança de sangue. Como que testemunhando uma providencial superação

¹⁵¹BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem... Op. Cit.* p.369

¹⁵²CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. 2. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2001.

¹⁵³ BOMFIM, Manoel. *O dever de educar...Op. Cit.* p. 84.

do discurso retórico abstrato, o discurso médico-social contamina os círculos intelectuais e as lutas pelas causas sociais¹⁵⁴.

De acordo com Nísia Trindade e Gilberto Horchman¹⁵⁵, em meados da década de 1910, os conhecimentos médicos e higienistas foram amplamente divulgados para além do público especializado, convertendo-se, assim, em alternativas e possibilidades de redenção da raça frente à condenação peremptória que as teorias racialistas impunham. Os autores apontam para a imprecisão do conceito de raça na tradição intelectual brasileira e destacam a contribuição de Alberto Torres e Manoel Bomfim para a virada do pensamento fatalista:

O conteúdo atribuído à palavra raça era muito impreciso e idéias de superioridade racial estiveram presentes mesmo entre os críticos da primeira corrente intelectual mencionada. Entre esses, ainda que muitas vezes de forma ambígua, encontramos posições de crítica à idéia fatalista da inviabilidade do Brasil e de seu povo. Autores como Manoel Bomfim e Alberto Torres podem ser apontados como intelectuais que, nos primeiros anos do século XX, contribuíram para deslocar as teses de determinismo racial e climático, enfatizando dimensões culturais do passado nacional e da organização da sociedade, ao mesmo tempo em que apontavam alternativas para o País. No caso de Alberto Torres, a revisão dos princípios federalistas e o incentivo à pequena propriedade rural e de Manoel Bomfim, um amplo projeto educacional¹⁵⁶.

Consonante Denis Wagner Machado, compreende-se que “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”¹⁵⁷. Deste modo, destaca-se que Manoel Bomfim pertenceu a essa geração de *homens de ciência* que optou pela via da regeneração do povo brasileiro, apontada por Nísia Trindade e Gilberto Horchman. Apesar de sua formação médica, Bomfim escolheu a educação como meio de ação.

Contudo, ressalta-se que o intelectual sergipano não formulou um projeto de reforma educacional, como vários outros intelectuais fizeram nos anos de 1920, mas optou pela divulgação de suas ideias e proposições de forma menos sistematizada, dirigindo-as a diferentes públicos e utilizando linguagens diversas, tudo isso como fruto de sua atuação como político, educador e pesquisador, ao longo dos 35 anos em que se fez presente na cena pública.

¹⁵⁴ MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p.105.

¹⁵⁵ LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitário da primeira república. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1996. p.23-40.

¹⁵⁶ LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. Condenado pela raça, absolvido pela medicina... *Op. Cit.* p.27.

¹⁵⁷ MACHADO, Dênis Wagner. *Os males de origem da educação brasileira.... Op. Cit.* p.150.

Nos discursos para o grande público, percebe-se que Bomfim buscava promover a modificação do sentimento do brasileiro frente ao trabalho, propondo a sua aceitação e a formação do hábito de trabalhar. Conforme afirmado anteriormente, a educação foi o caminho escolhido. Para o autor, era a dupla ignorância – tanto o bacharelismo das elites quanto a falta de educação das massas – que impedia o florescimento de uma nova moral do trabalho com valor positivo¹⁵⁸. Em *A América Latina*, o educador afirma:

Quanto a essa população das classes inferiores, antigos escravos, nacionais proletários – quanto a estes: que sejam obrigados por lei a trabalhar; pedem-se leis sobre a vagabundagem, lei de locação de serviços, na convicção de que, no momento em que alguns decretos, substanciosos de artigos e parágrafos, vierem publicados, todos esses homens se tornarão logo ativos, adorando o trabalho, e dispostos a dar o seu labor ao fazendeiro ocioso e bruto, por um salário miserável¹⁵⁹.

Entendendo que o trabalhador nacional não possuía qualquer apreço ou estímulo para trabalhar, Bomfim acreditava que as leis anti-vadiagem¹⁶⁰ não eram os melhores dispositivos para fomentar a adesão ao trabalho. No discurso *O progresso pela instrução*, proferido na solenidade de formatura da Escola Normal e publicado em 1904, Manoel Bomfim apontou o equívoco das elites, que buscavam, pela lei, obrigar o povo a trabalhar. Conforme o autor:

O resto do mundo avança, precipita-se para o progresso, e nós arfamos na estagnação, enfaixados, ainda, nos preconceitos com que entramos para a vida. Praticamos a inercia e o preciosismo, sobre uma sociedade de irresponsáveis; – ou a esterilidade das formulas, ou a dolorosa fecundidade da ignorância. E quando reagimos, é para lastimar a inatividade geral, a incuria e imprevidencia das classes populares. Os homens bem pensantes e autorizados exigem, então

¹⁵⁸Ao tratar da luta pelos direitos do trabalhador, Angela de Castro Gomes contribui para a compreensão da complexidade do cenário do trabalho na Primeira República. De acordo com a autora, “uma das principais características do início de uma luta por direitos do trabalho no Brasil foi a necessidade de enfrentar a dura herança de um passado escravista, que marcou profundamente toda a sociedade, nas suas formas de tratar e de pensar seus trabalhadores. Na virada do século XIX para o XX, produzir uma identidade positiva para o trabalhador e dar valor ao ato de trabalhar exigiam um esforço muito grande. De um lado, porque se tratava de afirmar a dignidade do trabalhador, de onde decorreria a demanda por direitos, sem que se pudesse recorrer a um passado de tradições – ao contrário, era necessário superar o passado escravista para que um futuro pudesse se desenhar. De outro lado, porque a identidade desse sujeito que integrava o mercado de trabalho também não possuía contornos nítidos”. GOMES, Angela de Castro. *Cidadania e direitos do trabalho... Op. Cit.* p.15-16.

¹⁵⁹ BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem... Op. Cit.* p.185.

¹⁶⁰Conforme Lucio Kowarick, pela condição de marginalizados desde os tempos coloniais, o povo, composto por pessoas livres e libertos, tendia a não passar pela “escola do trabalho”, sendo, frequentemente, visto como vadio, “uma corja inútil que prefere a vagabundagem, o vício ou o crime à disciplina do trabalho” (KOWARICK, Lucio. *Trabalho e vadiagem... Op. Cit.* p.53). Por sua vez, Sidney Chalhoub ressalta que o conceito de vadiagem foi importante no processo de construção da ideologia do trabalho, sendo apresentado como o inverso do trabalho e estando na base do “mito da preguiça inata do trabalhador nacional”. CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, Lar e Botequim... Op. Cit.* p.73.

as leis e medidas que *obriguem o povo a trabalhar*; redobram-se os codigos e sanções, para forçar a trabalhar... sem que tenham aprendido a trabalhar, sem que sintam estímulo para o trabalho, sem que tenham um destino útil para o fructo de sua atividade. Finalmente, a sensatez sapiente intervem, e condemna irremissivelmente a massa popular, por imprevidente, sem refletir, siquer, que a imprevidencia é a consequência affectiva da ignorância¹⁶¹ (grifo do autor).

Manoel Bomfim conclamava que, ao invés da coerção, considerada inútil por ele, deveria-se optar pela educação de todo o povo, a fim de que este passasse a reconhecer os benefícios do trabalho regular. Considerando que o progresso da nação estava condicionado à elevação dos indivíduos que a compunham, o educador apostava na difusão da educação como impulso necessário para o desenvolvimento da tecnologia ligada à produção¹⁶². Havia, portanto, a percepção do trabalho por um viés moral, entendido como a contribuição do sujeito para com a sociedade a que pertencia. Percebe-se que, em decorrência dessa concepção de nação e progresso, Bomfim contrariava o senso comum de sua época e não se entusiasmava com a imigração¹⁶³ de trabalhadores, encarando-a como mais um problema, pois a considerava uma simples substituição do braço escravo, a qual não contribuía para as mudanças necessárias para o desenvolvimento nacional.

Não veem, no caso, senão uma *importação de braços*. A expressão é técnica e preciosa. Os efeitos políticos e sociais da colonização não são compreendidos; pensa-se, apenas, nesta famosa *importação de braços*, que permitirá perpetuar um regime arcaico de lavoura, mantendo o fazendeiro no seu tipo – parasita, ignorante, ocioso, muito contente de viver das diferenças entre o preço do café e o salário do trabalhador. E esse trabalhador (que nenhum encanto pode encontrar na vida de assalariado, vida que, por forma nenhuma, o prende à terra) não tem outra esperança que acumular o preço de três ou quatro anos de trabalho e voltar à pátria, ou ir parasitar pelas cidades, ou cavar indenizações¹⁶⁴.

A imigração, apesar de trazer braços já habituados ao trabalho regular, no entendimento de Bomfim, dificultava a consolidação da nação, uma vez que trazia também mais elementos

¹⁶¹BOMFIM, Manoel. O progresso pela instrução... *Op. Cit.* p.54.

¹⁶² “Já não se trata simplesmente da cultura intelectual, considerada nas suas aplicações práticas – a ciência a serviço da indústria; trata-se do papel da inteligência na constituição das sociedades atuais, e na formação dos séculos que se aproximam, noção que não devemos esquecer, porque a sociedade que pretende durar deve não só organizar o presente, como preparar o futuro; assim o quer o interesse social bem entendido”. BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem...* *Op. Cit.* p.394-395.

¹⁶³ Segundo Lucio Kowarick, o trabalhador imigrante foi a opção para substituir o trabalho escravo, especialmente nas lavouras de café de São Paulo. Os migrantes eram preferidos por chegarem expropriados dos meios de produção e pela pouca familiaridade com a cultura local. Entretanto, o trabalhador nacional foi a opção em áreas menos dinâmicas ou articuladas com a demanda do mercado internacional. KOWARICK, Lucio. *Trabalho e vadiagem...* *Op. Cit.*

¹⁶⁴BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem...* *Op. Cit.* p.196-197.

dísparos para o amálgama do povo brasileiro, que ainda não estava “suficientemente organizado, nem bastante desenvolvido e culto para assimilar as populações emigrantes, ficasse quieto, aceita-se os que vêm, e deixa-se de estar perturbando e embaraçando ainda mais a sua organização com a infusão de elementos heterogêneos”¹⁶⁵.

A questão do trabalho, na perspectiva de Bomfim, não seria resolvida por meio da imigração, visto que o grande problema era a transformação da sensibilidade para com o trabalho, a necessidade de torná-lo positivo e, assim, criar a capacidade de promoção de um desenvolvimento científico que permitisse o aprimoramento da produção e o bem da sociedade:

Pode-se, porém, dar uma definição geral do problema: tornar efetiva, para todos, a instrução geral, indispensável a todo indivíduo para viver humanamente a vida de hoje, conhecer sua condição, conhecer as relações essenciais no meio em que se encontra; realizar essa indispensável instrução em processos nitidamente educativos – educação da inteligência, aquisição dos bons métodos de pensar, utilização racional dos conhecimentos, *educação da atividade, metodização dos esforços, incitamento à tenacidade e aos empreendimentos, aceitação do trabalho, domínio crescente sobre os impulsos*, análise das possibilidades, compreensão do bem, entusiasmo pelas ações generosas...¹⁶⁶.

A escola, local da educação intencional e sistematizada, para Bomfim, seria a responsável pela *aceitação do trabalho*, isto é, para que a população reconhecesse que era preciso realizar uma quantidade de trabalho regular, com vistas à manutenção da vida e à contribuição para a prosperidade de toda a sociedade. Para tanto, era imprescindível educar o indivíduo:

Na realização, essa parte da educação se faz com a cultura física, com a instrução e com o preparo técnico; mas, em si mesmo, *o hábito do trabalho* tem tanta importância para o êxito geral da vida, tanta significação nos traços pessoais, que o temos de considerar fator de moralidade, e incluí-lo na educação moral. Não é um ser moral completo quem não se sente capaz de dar a constante quantidade de trabalho que a manutenção da existência exige de cada um. *Ora, essa é uma capacidade que a educação pode sempre assegurar. Só a educação a pode trazer*¹⁶⁷.

Notadamente, na visão de Manoel Bomfim, a difusão da educação era imprescindível para o fomento da nacionalidade, além de ser um pré-requisito para o desenvolvimento humano

¹⁶⁵BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem...* Op. Cit. p.197.

¹⁶⁶BOMFIM, Manoel. O dever de educar ... Op. cit. p. 90. Grifo meu.

¹⁶⁷BOMFIM, Manoel. O valor positivo da educação... Op. Cit. p.107. Grifo meu.

e científico. Para o autor, as dificuldades engendradas pela busca da sobrevivência e o desconhecimento das benesses do “progresso” afastavam a população pobre da possibilidade de tomar parte no processo de difusão da educação. Logo, caberia às elites a realização dessa tarefa¹⁶⁸. De acordo com Bomfim:

Em vez de esperar que os analfabetos, entusiasmados pela ciência, se combinem e se cotizem, e venham organizar escolas para si e para os filhos, ou que, desiludidos da própria ignorância, nos venham pedir instrução, *vamos nós oferecer-lhes essa instrução, que eles desconhecem e que os reerguerá. Começemos pelo princípio: difusão do ensino primário. Espanejemos as inteligências, despertemo-las; é o caminho para chegarmos à educação integral.* Forcemos a nota, numa campanha generalizada; chamemos à atividade quantas inteligências possam acudir ao nosso apelo; milhares de leitores virão estimular a produção literária e a cultura científica, que, uma e outra, se refletirão por seu turno sobre o público, alargando-o cada vez mais, educando-o. Imprensa, revistas, círculos de estudos, bibliotecas, universidades populares – verdadeiramente populares, e não arremedos de academias, de onde o povo foge, e com razão. Para tudo isto devemos recorrer, e o êxito será infalível, contanto que não nos abandone, nem a convicção na excelência da nossa campanha, nem a tenacidade no esforço. *Depois, a própria obra virá auxiliar aqueles que a conduzem; da cooperação das ideias nascerá a cooperação das vontades – é este um resultado incontestado da instrução. É um movimento que de si mesmo se acelera; da pura instrução intelectual, se desprenderão os princípios de educação técnica e moral, que tornam viáveis as democracias, formando-lhes cidadãos moralmente livres e úteis*¹⁶⁹.

A ignorância das camadas populares impedia que suas experiências fossem consideradas válidas ou assumissem o protagonismo do processo de modernização em curso. Assim, percebe-se que, apesar de criticar as teorias racialistas, Bomfim não rompeu com a concepção de uma linha evolutiva e um único modelo de “progresso”. A escola primária, promotora do desenvolvimento e da unidade nacional, deveria contar com um programa mínimo, ensinando, sobretudo, o que era considerado básico para a adaptação à sociedade.

Precisa saber *ler e escrever*, como instrumento de relação para a facilidade de transmissão de seu pensamento; *contar*, porque lhe é impossível desenvolver a sua atividade sem possuir elementos de cálculo; *instrução moral e cívica*, porque tem de conhecer-seus direitos e deveres, sem o que não pode viver em sociedade; *systema de pesos e medidas*, porque isto implica o desenvolvimento de suas relações constantes. É certo que nos programmas de

¹⁶⁸ A posição de Manoel Bomfim aproximava-se do entendimento da Associação Brasileira de Educação. Conforme Marta Carvalho, esta propagava que a tarefa de “construir o país como nação, organizá-lo, era tarefa das elites, pensadas como cérebro que dirige o desenvolvimento orgânico”. CARVALHO, Marta Educação e política nos Anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação... *Op.Cit.* p.124. (Grifo da autora).

¹⁶⁹BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem...* *Op. Cit* p.394. (Grifo da autora).

ensino primário figuram muitas outras disciplinas, mas apenas como um subsidio para a educação mental. A função da escola primaria é ensinar o individuo tudo aquillo que elle precisa saber, qualquer seja a missão futura¹⁷⁰.

Segundo Durval Wanderbroock Junior, a Liga Brasileira de Higiene Mental – outra associação da qual Bomfim era membro – compartilhava o ideário adaptacionista da educação e atribuía à escola a preparação do “indivíduo para a sociedade entendida aqui a sociedade de classes, com suas leis, seu regime e seus direitos, dos quais o mais importante era o direito à propriedade privada”¹⁷¹.

Este desdobramento de necessidades faz-se ao mesmo tempo que se faz uma *multiplicação e diferenciação de aptidões mentais*, que permitem atender à “diferenciação de funções e à divisão do trabalho”, essenciais no progresso. É a instrução, a cultura intelectual, que provoca o aparecimento de variações individuais superiores, de curiosidades novas. *Não há dúvida de que o progresso é obra de um pequeno número de inteligências; faz-se preciso, todavia, que haja milhões de cérebros trabalhados, explorados, para que se revelem essas poucas inteligências de elite; sem isto, lá ficariam elas perdidas, esquecidas, na ignorância primitiva.* Revela-se o talento e define-se ao mesmo tempo a sua utilidade, porque, em suma, um cérebro vale pelo uso que dele se faz¹⁷².

Considera-se que o discurso de Manoel Bomfim sobre educação e trabalho transitava pela defesa das individualidades e dos interesses coletivos, articulados à ideia de nação. O educador justificava a sociedade de classe e a divisão do trabalho por meio da concepção de aptidões naturais, reforçando seu elitismo e colaborando com a edificação de uma “harmonia social”, muito presente em seus livros de leitura, em que alguns mandavam e muitos trabalhavam.

¹⁷⁰ BOMFIM, Manoel. Discurso. In: *Diários do Congresso Nacional... Op. Cit.*, p. 2627. (Grifo do autor)

¹⁷¹ WANDERBROOCK JUNIOR, Durval. *A educação sob medida: os testes psicológicos no Brasil (1914-1945)*. Maringá: Eduem, 2009. p.145.

¹⁷² BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem... Op.Cit.* p. 379-380. (Grifo da autora).

4. A FORMAÇÃO DOCENTE: OS MANUAIS PEDAGÓGICOS E A EDUCAÇÃO NO (E PELO) DISCURSO CIENTÍFICO

Os manuais didáticos *Lições de Pedagogia e Noções de Psicologia* poderiam, a princípio, ser considerados como a materialidade da atuação de Manoel Bomfim enquanto professor da Escola Normal do Rio de Janeiro – onde foi responsável pelas cadeiras de pedagogia e psicologia – ou mesmo uma simples explanação dos pontos exigidos do programa da escola. Entretanto, a leitura dos prefácios dos manuais mostrou que seu autor buscou ter mais autonomia, demonstrando seu domínio sobre o conteúdo e se desviando das normas estabelecidas¹, quando necessário. Outro ponto de destaque reside na articulação entre educação e psicologia, por meio das intenções e anseios do autor ao redigir seu discurso para as normalistas, ou seja, parte de seu público científico.

Ressalta-se que os manuais destinados à formação de professores, ainda que pertencessem à classe de livros escolares (aqueles utilizados ou pensados para a escola), apresentavam a particularidade de servirem também ao estabelecimento de um conjunto de conhecimentos validado pela classe profissional, visando não apenas formar, mas disseminar regras e criar uma comunidade que compartilhasse de valores e métodos. Nesse sentido, Rosa Fátima de Souza destaca que os mecanismos de racionalização da escola primária – controle e ordenação do tempo e das atividades pedagógicas e administrativas – provocaram uma intensa revisão acerca *do que e como ensinar*, tornando-se alvos de intervenção. Nas palavras da autora:

As novas exigências postas pelo desenvolvimento econômico e social colocaram na ordem do dia novas atribuições para a escola primária, entre elas, a de formação do cidadão moderno, em condições de contribuir para a construção da nação e de integrar a nova ordem social, caracterizada pela urbanização e industrialização. Na segunda metade do século XIX, os saberes ordinários da escola primária – leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã foram considerados insuficientes para a formação das crianças. Era preciso, pois, ampliar a seleção cultural para a escola, elegendo, no interior da cultura literária, científica, técnica e doméstica, os conhecimentos úteis para a escolarização da infância, como as ciências físicas e naturais, a história, a geografia, a geometria, a educação física, os trabalhos manuais, o desenho, a música e a instrução moral e cívica².

¹ Ainda que não se tenha encontrado os todos os decretos da Escola Normal do Rio de Janeiro, esta pesquisa encontra-se pautada nas próprias escusas do autor e dos documentos analisados no artigo: VALENTIM, Renata Patrícia Forain; PEREIRA, Barbara Albuquerque; LEITE, Rafael Felipe Pires. A psicologia nos programas da Escola Normal do Distrito Federal e sua adesão aos projetos eugênicos e higiênicos da Primeira República Brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Paraná, v. 16, n. 1, p. 133-154, jan-abr, 2016.

² SOUZA, Rosa Fátima. A formação cultural do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870-1920). *Ver. Bras. Hist. Educ.*, Campinas-SP, p.257-283, set/dez, 2013. p.260.

Assim, os manuais – ao lado de outros impressos – constituíam suportes materiais dos discursos pedagógicos que, à época, circulavam internacionalmente e contribuíam para a homogeneização de saberes e práticas, buscando, ao mesmo tempo, construir o campo e normatizar a prática docente, através da regulamentação tanto da produção dos saberes quanto de sua difusão e apropriação. Nesse sentido, os manuais pedagógicos podem ser considerados impressos que promoviam a circulação de saberes especializados e prescreviam práticas. Assim “os manuais permitem entrever o campo de significados teóricos e normativos, compartilhados por professores em diferentes países, desvelando, assim, elementos da internacionalização dos modos de conceber, organizar e praticar o ensino”³.

Nesta seção, os paratextos são utilizados para acessar informações de *Lições de Pedagogia e Noções de Psicologia*, obras escritas por Manoel Bomfim, cujo público visado era formado, preferencialmente, pelas normalistas da Escola Normal do Rio de Janeiro. A partir disso, reafirma-se que a leitura dos prefácios das referidas obras colocou no horizonte a opção de análise dos demais paratextos, por considerá-los elementos que norteiam a leitura do seu conteúdo e apresentam pistas de sua ambiência. Ou seja, os paratextos são marcas que revelam as leituras autorizadas, permitindo inferir as leituras realizadas do texto principal, de modo que podem e devem ser considerados na temporalidade de sua publicação e circulação.

Retomando a noção de paratexto, conta-se com a colaboração de Aulus Mandagará Martins, que apresenta seus contornos nas seguintes palavras:

É tudo aquilo que acompanha ou rodeia um texto, instituindo-o como obra e inscrevendo-o no circuito de comunicação. A capa ou o projeto gráfico, o título, o nome do autor, o selo da editora, são exemplos desses elementos paratextuais que configuram o livro como objeto e, dotados de uma função pragmática, orientam os modos de aceder ao texto, estipulando, em diferentes dimensões, protocolos de leitura⁴.

Reitera-se que os paratextos selecionados para a análise são os elementos presentes no próprio livro, tanto textuais quanto gráficos, uma vez que visam garantir a melhor leitura e compreensão do texto. Dentre eles, podemos citar: o título, a dedicatória e o prefácio, que apresentam definições rígidas e excludentes, ainda que as escolhas funcionais ligadas a eles sejam flexíveis, o que lhes confere maior diversidade, tornando-os reveladores dos recursos de

³ SOUZA, Rosa Fátima. A formação cultural do cidadão moderno... *Op.Cit.* p. 261.

⁴ MARTINS, Aulus Mandagará. As margens do texto nas margens do cânone: Paratexto, texto e contexto em Luanda e Mayombe. *IPOTESI*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 169-177, jul./dez., 2010. p.170.

que se lançaram mão na constituição da obra. Gérard Genette, ao abordar os paratextos ligados à obra literária, afirma que estes são, essencialmente, textos cheios de significação. Contudo:

esse texto raramente se apresenta em estado nu, sem o reforço e o acompanhamento de certo número de produções, verbais ou não, como o nome de autor, um título, um prefácio, ilustrações, que nunca sabemos se devemos ou não considerar parte dele, mas que em todo caso o cercam e o prolongam, exatamente para *apresentá-lo*, no sentido mais forte: para *torná-lo presente*, para garantir sua presença no mundo, sua “recepção” e seu consumo, sob forma, pelo menos hoje, de um livro⁵.

De Gérard Genette, aproveitam-se os pormenores das definições e funções de cada elemento constitutivo do livro e que não corresponde ao texto principal. Reconhece-se a crítica feita por Roger Chartier a Gérard Genette⁶, em que o primeiro destaca a pouca preocupação do segundo com a historicidade dos elementos analisados. Contudo, acredita-se que, como ferramenta para a compreensão desses textos auxiliares, a contribuição de *Paratextos Editoriais* seja relevante, sobretudo ao permitir que o pesquisador observe outros aspectos que conectam a obra às questões de materialidade, repertório e redes de sociabilidade – como preconiza Oscar Terán⁷.

4.1 Entre a ciência e a arte de ensinar: uma leitura dos prefácios de *Lições de Pedagogia e Noções de Psicologia*

Em 1915, Manoel Bomfim publicou *Lições de Pedagogia* pela primeira vez, pela Sociedade de Publicações e Livros Escolares. A presente tese não teve acesso à segunda edição, cujo ano de publicação presumido é 1917. Destaca-se que essa informação é inferida a partir da terceira edição, de 1926 – publicada pela editora Francisco Alves –, que apresenta dois prefácios: um da primeira edição e outro da segunda edição. O segundo prefácio é marcado pela localização e data: Rio de Janeiro, dezembro de 1917. Além disso, conta com uma singular reponsabilidade de autoria – “O Autor” –, diferenciando-se do primeiro prefácio, em que consta o nome do autor, ainda que seu primeiro nome esteja abreviado. O leitor que tenha acesso a essa edição⁸ do manual pode obter as informações anteriores, já que foram incorporados os

⁵ GENETTE, Gérard. *Paratextos... Op.Cit.* p. 9

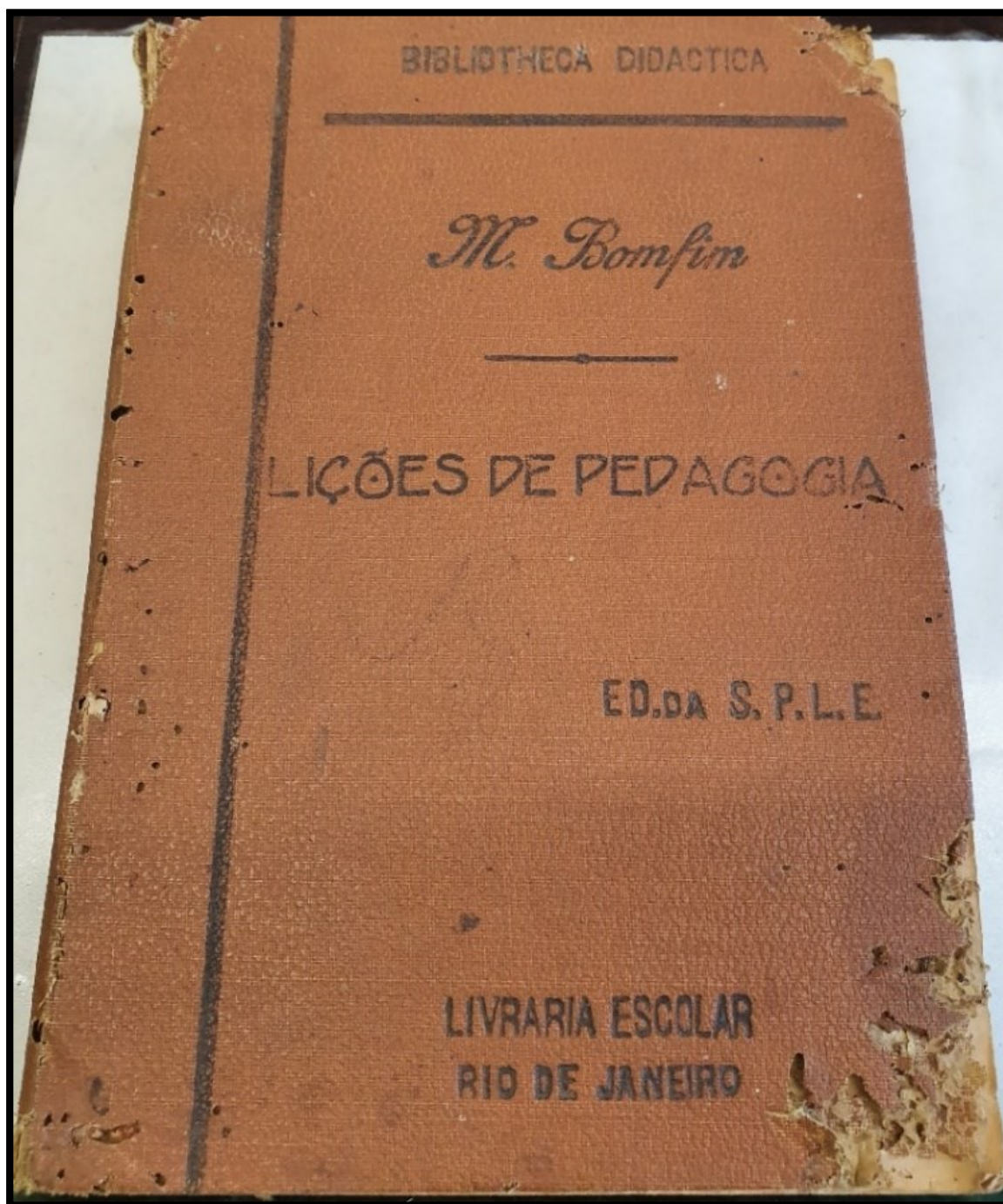
⁶ CHARTIER, Roger. Paratextos e preliminares. In: _____. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Unesp, 2014. p.235-257.

⁷ TERÁN, Oscar. *Para leer el Facundo... Op.Cit.*

⁸ Cabe destacar que, na presente tese, optou-se por utilizar as edições dos manuais pedagógicos produzidas pela editora Francisco Alves. Assim sendo, foram selecionadas as seguintes edições: 3ª edição de *Lições de Pedagogia* e a 2ª edição de *Noções de Psicologia*. Outra ressalva é a opção pela grafia original das obras.

prefácios das outras edições, servindo de baliza de datação. Esse leitor, antes de acessar os prefácios, inicia seu percurso pela capa, em que constam os elementos paratextuais básicos (ou essenciais) desse paratexto espacial, como: título, autor, editora e ano – que, no caso de *Lições de Pedagogia*, embora tenham sido apresentados textualmente, podem ser conferidos na imagem a seguir:

Figura 12 - Capa da Primeira edição de *Lições de Pedagogia*



Fonte: Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais

O acesso à terceira edição se deu por meio digital⁹ e, por isso, não é possível considerar a figura 13 como capa, ainda que o arquivo digitalizado a trate como página inicial ou representativa do paratexto de capa. Logo, assumindo que se trata da folha de rosto¹⁰, nela constam outros elementos paratextuais não obrigatórios, como o subtítulo – *theoria e prática da educação* – e, logo abaixo do nome do autor, uma breve apresentação dos cargos aos quais o autor estava ligado em instituições de ensino. Manoel Bomfim, portanto, apresentava-se como professor da Escola Normal, diretor do *Pedagogium* e diretor do Laboratório de Psicologia Experimental.

Figura 13 – Folha de rosto da terceira edição de *Lições de Pedagogia*



Fonte: Extraído da Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (2018)

⁹ O acervo digital disponibilizado nos diferentes repositórios das instituições de guarda documental depende das condições em que o documento se encontra e, nesse sentido, muitos deles podem não apresentar o elemento capa e, para fins analíticos, a folha de rosto.

¹⁰ A folha de rosto da primeira edição encontra-se parcialmente rasgada. Contudo, foi possível observar que parte dos elementos constantes na folha de rosto da terceira edição já estavam registrados na primeira edição de *Lições de Pedagogia*.

Apesar de ser uma prática comum, ao associar seu nome aos cargos acima mencionados, Bomfim buscava ampliar a credibilidade de seu livro, uma vez que este seria visto como o resultado de sua larga experiência na educação. A enumeração de cargos garantia, ao público em geral, leitor em potencial de *Lições de Pedagogia*, que a obra era fruto da atuação de um homem que era professor, diretor, pesquisador e, portanto, credenciado a escrever sobre o tema. Por outro lado, considerando o manual como uma mercadoria¹¹, a exaltação das qualificações do autor consistia em uma estratégia bastante comum do mercado editorial do período, que objetivava amplificar as vendas, a partir da divulgação dos lugares institucionais que o autor ocupava. Assim, Manoel Bomfim utilizava os recursos disponíveis para valorizar seu manual e procurava se certificar de que fosse um produto que lhe garantiria ganhos. Se *Lições de Pedagogia* não foi seu livro mais longo, ao menos sobreviveu a quatro edições, concedendo-lhe algum retorno.

O leitor¹², que passa pela capa e abre o livro, depara-se com a folha de rosto e, a seguir, uma singela página, que apresenta apenas o título¹³ *Lições de Pedagogia*. Ao seguir seu percurso, com o folhear e a leitura, ele se depara com o prefácio – da primeira edição. O prefácio, segundo Gérard Genette, é um paratexto textual que consiste em um “discurso produzido a propósito do texto que segue ou que antecede”¹⁴, podendo apresentar variadas funções¹⁵, como, por exemplo, explicar a importância da obra ou apresentar intenções e esquivas. Antoine Compagnon colabora para o alargamento do entendimento da relação do prefácio com o texto. Em suas palavras:

Entre o título e o texto, o prefácio se define pela relação que se estabelece entre o título “desencorajador” e o “assunto do livro”, mais atraente, espere-se. O prefácio não é, senão secundariamente, uma relação entre o autor e o texto (o “projeto”) ou entre o leitor e o texto (a “utilidade”), jamais entre o autor e o leitor, separados pelo livro que *já está ali*¹⁶.

Nesse sentido, pode-se inferir que, através de um prefácio autoral, procura-se construir um discurso em que o autor defende sua posição ou tenta estabelecer um roteiro que guie o

¹¹ MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Proposições*, v. 23, n. 5, p. 51-66, 2012.

¹² Essa imagem baseia-se na concepção do leitor virtual, conforme proposta de Oscar Terán. Segundo o autor, existem dois tipos de leitores: o virtual e o real. Nas palavras de Terán: “hay que tener em cuenta que se trata de dos tipos de público: uno virtual y outro real. El virtual es aquel que el autor (por no decir el libro) tiene in mente al escribir, y el outro es el que realmente lee su obra”. TERÁN, Oscar. *Para leer el Facundo... Op. Cit.* p.94.

¹³ Segundo Gérard Genette, o título apresenta três funções: identificar a obra; indicar o seu conteúdo e valorizar o texto. GENETTE, Gérard. *Paratextos... Op. Cit.* p.73.

¹⁴ GENETTE, Gérard. *Paratextos... Op. Cit.* p.145.

¹⁵ *Ibidem.* p.176-203.

¹⁶ COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 130. Grifo do autor.

leitor para a compreensão correta da mensagem, indicando os caminhos para a leitura autorizada do texto. Como destaca Roger Chartier, existem duas maneiras de produzir protocolos de leitura, ou guias: uma relacionada a aspectos da impressão do livro – realizadas pelo editor – e outra ligada ao texto, pela inscrição de dispositivos puramente textuais e de responsabilidade do autor, pelos quais este busca aproximar o leitor de “uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja”¹⁷. Dessa forma, entende-se que Manoel Bomfim escreveu os prefácios por desejar acessar diretamente o público leitor, explicando e justificando as escolhas por ele realizadas. Bomfim inicia seu prefácio afirmando que a obra é fruto da compilação de notas e resumos de suas aulas sobre pedagogia, ministradas na Escola Normal do Rio de Janeiro. Essa reunião formou um manual de 440 páginas, o qual apresenta os seguintes conteúdos: Introdução; Doutrina Geral da Educação; Educação do Organismo; Educação Intellectual e Methodologia; Educação Moral; e Conclusão¹⁸.

Segundo o autor, seu conteúdo estava de acordo com o programa e o regulamento da instituição em que era professor: “Estão nestas paginas os resumos das minhas lições no curso de Pedagogia, da Escola Normal, de accordo com o respectivo programma, subordinado por sua vez ao Regulamento da mesma Escola”¹⁹. Porém, no mesmo parágrafo, afirmou que, por uma escolha pessoal, a obra não contemplou a parte de psicologia do programa da escola. Segundo Bomfim, “preferi separar as matérias; direi melhor preferi conserval-as separadas... Mantenho uma tradição, e trato distintamente, como convem, assumptos eu são bem distintos apesar das necessárias relações que entre eles existem”²⁰.

Ainda que compreendesse a relação entre pedagogia e psicologia proposta pelo programa da Escola Normal, o autor concebia-as como disciplinas distintas e que, portanto, deveriam ser tratadas em cursos distintos²¹. Por mais que buscasse deixar claro que objetivava seguir as determinações da Escola Normal, percebe-se que Manoel Bomfim ressaltava que sua

¹⁷ CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p.77-106. p. 97.

¹⁸ As informações sobre os conteúdos da obra foram retiradas do índice, que aparece apenas ao final do manual. Destaca-se a incorporação dos índices dos dois manuais no anexo B.

¹⁹ BOMFIM, Manoel. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.p.5

²⁰ *Idem*.

²¹ De acordo com Wojciech Andrzej Kuleska, *Noções de Psychologia* foi “pensado inicialmente como pré-requisito ao seu manual de pedagogia, com a autonomização da disciplina de psicologia na Escola Normal, suas *Noções* transformaram-se num volumoso tratado, alcançando quase as 400 páginas das *Lições*. Escritos quase que simultaneamente os dois livros têm muita coisa em comum e mesmo trechos compartilhados”. KULESKA, Wojciech Andrzej. Pedagogia e Psicologia no pensamento de Manoel Bomfim. *RIHGES*, Aracaju, n. 49, p. 111-127, 2019. p.121.

experiência como docente o impelia a fazer escolhas que, por ora, não permitia que *Lições de Pedagogia* se conformasse, tão fielmente, aos pontos do programa. Ao longo do prefácio, manifestou sua inconformidade com as várias reformas que a disciplina de pedagogia vinha sofrendo – como a junção das disciplinas de psicologia e pedagogia –, já que, no seu entender, as modificações, muitas vezes, não se refletiam em melhorias reais no ensino dos conteúdos da(s) disciplina(s).

O título de professor da Escola Normal, portanto, é mais que uma simples chancela na capa do manual pedagógico de Bomfim, pois sua experiência enquanto professor transparecia nas escolhas que rompiam com as determinações da instituição que conferia legitimidade à obra. É notória a tensão entre o regimento da Escola Normal e a experiência profissional que o prefácio apresenta, de modo que Manoel Bomfim optou por seguir sua experiência na produção do conhecimento e, a partir dessa escolha, infere-se que, por meio de *Lições de Pedagogia*, o educador sergipano entrou em um cenário de disputa, buscando legitimar os saberes pedagógicos que julgava importantes para a formação docente.

Ao adentrar nessa empreitada questionando os saberes preconizados pela Escola Normal do Rio de Janeiro, Bomfim deixou de ter o Estado ao seu lado, reforçando e cobrando das futuras professoras os conhecimentos por ele validados. Esse controle, oriundo de ações da esfera do político, mostrou-se relevante para o processo de institucionalização da disciplina Pedagogia nas universidades francesas. Marta Carvalho destaca o reforço dos dispositivos legais, que cobravam e uniformizavam os saberes necessários para a atuação na instrução pública, uma vez que “um conjunto concertado de medidas legislativas fixou programas e exames de ensino primário e secundário, produzindo com eles a demanda de formação pedagógica que os cursos vieram suprir”²².

Logo, pode-se afirmar que *Lições de Pedagogia* seguia na contramão dessa perspectiva. Preocupado em oferecer o melhor curso possível, Bomfim procurava adequar o conteúdo e a forma de explanação de seu texto, mesmo que isso representasse a inadequação ao programa da instituição à qual destinava seu livro. Partindo desse princípio, Bomfim dedicou parte do prefácio para defender as suas escolhas didáticas e eventuais desvios do programa. Em suas palavras:

Attendendo a tudo isso, e atendendo principalmente ás exigências racionais do methodo, compendiei separadamente as Noções de Psychologia e as Lições

²² CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Manuais de Pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 52, pp. 114-135, enero-junio, 2007. p. 130.

de Pedagogia. São resumos. Na exposição didática, em classe, a elucidação de cada um dos capítulos pedia um desenvolvimento muito maior do que o que se pode dar nas páginas de um compêndio, a forma deixava de ter esse tom synthetico, que os resumos exigem; mas a matéria, o methodo, a marcha do desenvolvimento, eram rigorosamente os mesmos que aqui se encontram²³.

A sala de aula, para Manoel Bomfim, seria o espaço preferencial da formação e o seu manual pedagógico seria apenas uma ferramenta auxiliar no processo. Todavia, pensando também no seu manual como um objeto, uma mercadoria, possivelmente considerava a possibilidade de que atraísse um público mais amplo do que aquele formado pelas alunas normalistas da Capital Federal. Deste modo, vislumbra-se que as adequações defendidas por Manoel Bomfim visavam a circulação de sua obra para além da sala de aula, assim como a sua preocupação com o método de exposição do conteúdo também visava contribuir para a formação do leitor leigo. Destarte, *Lições de Pedagogia* tinha, como público virtual bem determinado, as alunas da Escola Normal do Rio de Janeiro. Contudo, na impossibilidade de determinar o público real de leitores e, por conseguinte, a leitura correta do manual, Manoel Bomfim procurou tornar seu texto o mais independente da complementação da formação docente, dentro dos limites de um resumo.

Não se conseguiu dimensionar a importância dos ganhos pecuniários para a adoção das escolhas do autor, haja vista que a ampliação do público leitor reverberaria não só em uma ampla divulgação dos saberes selecionados e referendados, mas também em uma maior possibilidade de vendas. Acredita-se, portanto, que a busca da validação da sua seleção dos saberes pedagógicos ocorreu na esfera do mercado. Um indício de sucesso dessa estratégia consiste na publicação da obra pela editora Francisco Alves, uma das mais importantes na área de livros escolares²⁴.

Seguindo a leitura do prefácio da primeira edição, Manoel Bomfim afirmou que a cadeira de Pedagogia do curso normal deveria abranger tão somente a “discussão systematica da Doutrina da Educação”²⁵. Com isso, pode-se inferir aquilo que o texto principal traz

²³ BOMFIM, Manoel. *Lições de pedagogia ... Op. Cit.* p.6.

²⁴ Como ressalta Alexandra de Lima e Silva, uma das estratégias de consolidação do editor-livreiro Francisco Alves era a incorporação de acervos de outras editoras ou direitos de reimpressão, ampliando seu catálogo e, por conseguinte, sua hegemonia na edição de livros escolares. Ainda conforme a autora, “Francisco Alves foi um dos que levantaram a bandeira publicação de livros didáticos enquanto ‘um serviço’ à nação, tendo sido inclusive, além de editor, autor de diversos livros didáticos, com os seguintes pseudônimos: Francisco de Oliveira; F de Oliveira; Guilherme do Prado”. SILVA, Alexandra Lima Da. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de história do Brasil – Rio de Janeiro (1870- 1924)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. p.55.

²⁵ BOMFIM, Manoel. *Lições de pedagogia ... Op. Cit.* p.6.

explicitamente: que o autor não compreende o saber pedagógico como científico, mas sim como “á arte da educação”²⁶. Nesse contexto, sobre os conteúdos da Pedagogia, Cynthia Greive Veiga afirma:

No século XX o conteúdo da pedagogia se redefiniu principalmente pelas relações com outras ciências. Isso foi necessário devido à difusão dos conhecimentos físicos e psicológicos sobre a criança, a necessidade de adaptação da educação às novas demandas sociais e de trabalho, e a consequente renovação escolar. A psicologia e a biologia tiveram extrema importância na discussão de novos métodos de ensino, na organização das classes escolares e no conhecimento das aptidões dos alunos da sua condição física e emocional. Uma contribuição de destaque foi o debate sobre as limitações do método intuitivo e as “lições de coisas” e a difusão dos métodos da escola ativa²⁷.

Os manuais pedagógicos, escritos pelo educador sergipano, inclusive *Noções de Psychologia* – referente aos conteúdos da cadeira de psicologia –, estavam inscritos nesse período, demarcando bem os avanços e as resistências na adoção de novos princípios ordenadores para a escola e sua cultura. Essas incorporações e rechaços, identificados no discurso científico Bomfimiano, podem ser mais bem compreendidos quando comparados à situação da educação pública no estado de São Paulo, apresentada por Marta Carvalho²⁸, ao estudar o modelo escolar paulista. Para a autora, a partir da segunda metade da década de 1920, tornaram-se evidentes os sinais de esgotamento dos princípios norteadores da institucionalização da escola no Brasil, vigentes desde finais do século XIX. Esse processo foi motivado por razões políticas, sociais e econômicas e teve, como alguns de seus resultados, os movimentos de renovação pedagógica dos anos 1920. Ainda conforme a autora, não houve uma simples substituição de modelos, mas sim o embate entre duas propostas que rompiam com aquilo que, genericamente, chamou de pedagogia tradicional. Nas palavras de Marta Carvalho:

Esses *modelos pedagógicos* põem em cena representações contrastantes da escola e das práticas de ensino e aprendizagem. Na proliferação dos discursos que articularam tais representações, dois modos distintos de normatização das

²⁶ BOMFIM, Manoel. *Lições de pedagogia ... Op. Cit.* p.6.

²⁷ VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007. p.269.

²⁸ A federação estabelecida durante a Primeira República no Brasil reverberou em muitas desigualdades, dentre elas as múltiplas realidades da educação pública. Com o cuidado de não extrapolar o caso paulista para os demais estados, bem como não o tomar como sinônimo da realidade nacional, pensou-se, a partir de suas premissas, as “incoerências” que os manuais pedagógicos de Manoel Bomfim apresentavam, uma vez que foi identificada a presença de elementos do método intuitivo, “lições de coisas” e da arte de ensinar, associados a princípios da psicologia e biologia, relacionados à escola nova. Portanto, se Bomfim não foi incoerente, ele foi, no mínimo, eclético.

práticas escolares buscaram legitimar-se como saber pedagógico de tipo novo, moderno, experimental e científico, produzindo estratégias concorrentes de configuração do campo dos saberes representados como necessários à prática docente. [...] no campo normativo da *pedagogia moderna*, essa *pedagogia prática* que animou as iniciativas de institucionalização da escola no Estado de São Paulo a partir do final do século XIX, a pedagogia é *arte de ensinar*. Estruturando-se sob o primado da visibilidade, essa pedagogia propõe-se como arte cujo segredo é a boa imitação de modelos. Diferentemente, a chamada pedagogia da *Escola Nova*, que se difunde no país a partir de meados da década de 1920 pretende subsidiar a prática docente com um repertório de saberes autorizados, propostos como os seus fundamentos ou instrumentos²⁹.

Logo, partindo desse ideal modelar, proposto por Marta Carvalho, percebeu-se que o discurso científico de Manoel Bomfim, contido nos manuais selecionados, transitava pelos modelos da pedagogia moderna. Por definir, de maneira bastante rígida, o que considerava uma ciência, Bomfim aproximou-se da concepção do ensino como arte, ainda que seus manuais não consistissem em verdadeiras *Caixa de Utensílios*³⁰, ou seja, arcabouços de belas práticas a serem reproduzidas. Todavia, se a pedagogia não se constituía enquanto ciência, por ter como objeto a educação – prática e não replicável em mesmas condições –, ela podia ser considerada “a aplicação racional dos princípios científicos – biologia, psicologia, sociologia... *a arte da educação*”³¹. Nesse momento, portanto, Bomfim adequou-se ao modelo da escola nova³², cujo manual se constituiu em uma espécie de tratado, que continha os saberes necessários à prática docente, sendo ela subsidiada por meio da adoção dos princípios científicos.

O prefácio à primeira edição de *Lições de Pedagogia* apresenta diversos questionamentos do autor no que dizia respeito às diretrizes do programa da Escola Normal, inserindo-se na disputa pelos preceitos que conduziriam à educação nacional e pela definição dos saberes que estariam presentes na formação dos professores. Nesse sentido, a manutenção da separação entre as disciplinas pedagogia e psicologia pode ser compreendida como uma

²⁹ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista. In: _____. PINTASSILGO, Joaquim. (Orgs.). *Modelos culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais: Portugal e Brasil*. São Paulo: Edusp, 2011. P. 185-212. p.191. Grifos da autora.

³⁰ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a Biblioteca: Pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILDORF, Maria Lucia Spedo (Orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p.137-167.

³¹ BOMFIM, Manoel. *Lições de pedagogia ... Op. Cit.* p.6. Grifo meu.

³² *Escola Nova e Escola Ativa* não são sinônimos. Por conseguinte, há a necessidade de dar atenção a essa distinção. Nas palavras de Cynthia Greive Veiga, “é importante observar que as apropriações realizadas em torno de uma nova pedagogia foram bastante diferenciadas. Muitas vezes tomou-se a educação nova pela escola ativa, centrando apenas no método da aprendizagem. Para Lourenço Filho, a denominação ‘escola nova’ referia-se a uma nova mentalidade de renovação social, uma filosofia pedagógica que previa a construção de uma sociedade harmoniosa e cooperativa pela mudança do ser humano. Dessa maneira, a ‘escola ativa’ era apenas a mediadora desse programa. Segundo o autor, não bastava os professores desenvolverem as novas técnicas (escola ativa) sem estar imbuídos da nova filosofia (Escola Nova)”. VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação... Op.Cit.* p.272.

maneira de defender tanto a autonomia dos campos em que Bomfim atuava quanto as funções que executava. A manutenção da separação desses saberes contribuía para que continuasse a ser pesquisador no Laboratório de Psicologia experimental do *Pedagogium* e, na própria Escola Normal, lente de pedagogia e de psicologia aplicada.

Nota-se, também, que, mesmo discordando dos ditames da instituição, Manoel Bomfim, por vezes, cedia aos seus princípios, como, por exemplo, ao incorporar as metodologias específicas de disciplinas que, ao seu ver, não deveriam ficar sob a responsabilidade do conteúdo do curso de pedagogia. Conforme o autor:

A parte de methodologia, propriamente dita, seria feita no curso das respectivas disciplinas. E é por isso que as matérias do programma primario fazem parte do programma das escolas normaes. A nossa tradição é diferente. Na Escola Normal, as disciplinas são todas professadas como o seriam num lyceu secundário, sem outras referencias a methodologia primaria, que foi incorporada, então, ao programa de pedagogia³³.

Finalizando suas declarações de intenções e esquivas, o autor declarou que a instrução primária consistia em “um verdadeiro serviço publico geral”³⁴ –, afirmação frequente em seu discurso para o grande público. Tendo em vista que “não há cadeira onde os futuros mestres aprendam o que devem aprender quanto á organização material das escolas e á instituição legal da instrução primaria”³⁵, ocorreu-lhe a ideia de incorporar um capítulo que abarcasse o referido conteúdo. Torna-se oportuno reiterar que, à época da publicação do manual, não havia legislação nacional que visasse à uniformização do ensino primário público, já que a descentralização promovida pelo sistema federativo deixava esse nível de ensino sob responsabilidade dos estados. Portanto, ao expor tal necessidade, no prefácio de *Lições de Pedagogia*, Manoel Bomfim dizia mais de um antigo desejo de unidade nacional, gestada pela educação pública uniformizada em todo território nacional, do que da falta desse conteúdo específico na formação do professor.

O autor finalizou seu prefácio alegando que a falta de homogeneidade do manual decorria das imposições e demandas oriundas da Escola Normal e por ele acatadas. Nessa passagem, é possível perceber o movimento pendular de Bomfim, que transita pela pedagogia enquanto arte e enquanto ciência. Nas suas palavras:

³³ BOMFIM, Manoel. *Lições de pedagogia ... Op. Cit.* p.6-7.

³⁴ *Ibidem.* p.7.

³⁵ *Idem.*

Um programma em que se amontôam matérias tão distinctas não pode apresentar a homogeneidade, nem o desenvolvimento logico que teria a discriminação didactica no curso de uma sciencia caracterizada. São explicações para aquelles que por acaso não conhecam a regulamentação do nosso ensino normal³⁶.

A segunda edição também apresenta um prefácio autoral. Os prefácios autorais, incorporados a partir de uma segunda edição, ou prefácios tardios, permitem inferir como o autor recebeu as críticas, oferecendo indícios da recepção da obra, uma vez que o autor volta a público para dizer de suas reais intenções expressas no texto. Bem menos extenso, o prefacio à segunda edição é formado por apenas um parágrafo, em que Manoel Bomfim se mostra pouco disposto a seguir os ditames da norma, ou seja, adequar seu manual às novas determinações dos programas da Escola Normal. Para Bomfim:

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 amiúdam mais que a sedições (pois que uma outra reforma já está annunciada), desistimos de fazer à organização didactica actual qualquer referencia³⁷.

Após cerca de dez anos, *Lições de Pedagogia* foi publicado novamente. A terceira edição chegou às livrarias em 1926, sem que Manoel Bomfim tivesse acrescentado um novo prefácio. Tendo em vista que as edições anteriores apresentavam o recurso de comunicação autor-leitor, sua ausência na última edição causa certa estranheza. Dessa falta, extraíram-se duas questões: o que teria levado o autor a prescindir desse texto guia? E o que levou à reedição de um manual que não atendia plenamente às exigências da formação docente?

Os dados disponíveis não nos permitem realizar uma afirmação categórica acerca da ausência de um prefácio referente à terceira edição. No entanto, ao alinhar dados biográficos de Bomfim com os acontecimentos na data de publicação da obra, especula-se que alguns acontecimentos tenham colaborado para o fato. Em 1926, o sergipano apresentava delicada condição financeira e de saúde. Em tal cenário, de acordo com Ronaldo Conde Aguiar, teria optado por se dedicar aos escritos sobre o Brasil³⁸. Assim, presume-se que essa dedicação

³⁶ *Idem.*

³⁷ BOMFIM, Manoel. *Lições de pedagogia ... Op. Cit.* p.7.

³⁸ AGUIAR, Ronaldo Conde. *O Rebelde esquecido... Op. Cit.* p.476

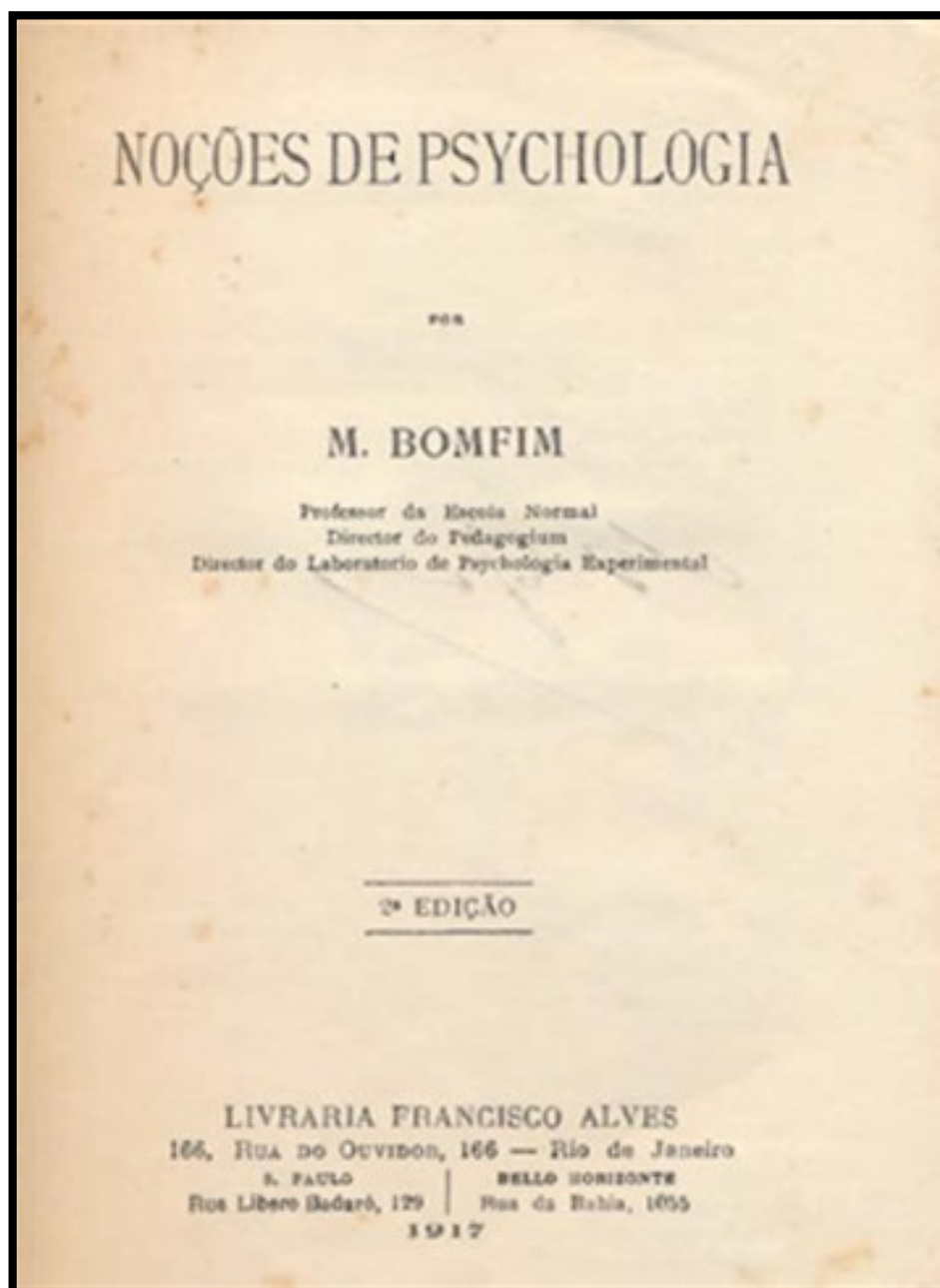
intelectual tenha influenciado na ausência de prefácio na terceira edição de *Lições de Pedagogia*, que teria se dado na expectativa de algum ganho financeiro³⁹.

Ao considerar o contexto editorial e educacional, torna-se factível pensar que o manual, por não destoar drasticamente dos princípios apregoados pela Escola Nova, ainda apresentava relevância enquanto material de estudo e divulgador de saberes validados. Com grande destaque no mercado editorial, a chancela da editora Francisco Alves também atribuía credibilidade ao manual, a ponto de torná-lo um produto comercial consumível por um longo tempo. Acredita-se, ainda, que, a despeito das diversas reformas educacionais que mantiveram a inadequação de *Lições de Pedagogia* às exigências para a formação docente perante a Escola Normal do Rio de Janeiro (impossibilitando que fosse utilizado pelas normalistas como *único* manual de estudos), a obra podia ser consultada pelas ditas normalistas, assim como por alunas de outras escolas do país. Por fim, há de ser considerado que o tempo entre as edições pode ter direcionado o manual para outro público, como o do professorado, que reconhecia nele um material útil para o trabalho cotidiano.

Entre a admissão de Manoel Bomfim para a cadeira de pedagogia e a publicação de suas “notas de aula”, passaram-se cerca de treze anos. Por outro lado, Bomfim não tardou em publicar suas *Noções de Psychologia*, cuja primeira edição⁴⁰ foi lançada no mesmo ano em que assumiu a cadeira de Psicologia Aplicada e Educação (1916). Logo, ressalta-se que não foi a experiência adquirida em sala de aula que credenciou Bomfim a escrever um manual de psicologia, mas sua longa atuação enquanto pesquisador na área. Seu período de estudos na Sorbonne, com Alfred Binet, entre 1902 e 1903, pode ser considerado o marco inicial de seu enveredamento para a área da psicologia, enquanto a direção do Laboratório de Psicologia Experimental do *Pedagogium* constituía sua mais importante credencial.

³⁹ De acordo com Aníbal Bragança, o editor Francisco Alves remunerava dignamente os autores e tradutores com os quais trabalhava, de modo que “tal política, reconhecida por todos que com Francisco Alves negociaram. É a expressão do processo social de profissionalização do escritor e do editor. Como um retrato dos limites de leitores na época, que, em parte, permanece, os autores mais beneficiados foram os de obras didáticas e paradidáticas”. BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil... *Op.Cit.*p. 471.

⁴⁰ Segundo consta na bibliografia produzida por Manoel Bomfim, levantada por Rebeca Gontijo, esse manual teve sua primeira edição publicada pela Sociedade de Publicações e Livros Escolares (BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia: obra didática*. Rio de Janeiro: Sociedade de Publicações e Livros Escolares, 1916). GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim... Op.Cit.* p.156.

Figura 14 – Folha de rosto da segunda edição de *Noções de Psychologia*

Fonte: Extraído da Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (2018)

Como pode ser visto na figura 14, a segunda edição de *Noções de Psychologia*, realizada pela editora Francisco Alves, data de 1917. Ou seja, em cerca de um ano, o manual passou a constar no catálogo da prestigiosa editora. Destaca-se que, sem ter acesso à primeira edição, a pesquisa desenvolveu-se a partir de um exemplar digitalizado da segunda edição, que não apresenta a capa e conta apenas com o miolo do livro. Portanto, o exemplar de *Noções de Psychologia* utilizado tem a primeira página sem marcas de impressão e esse espaço foi

preenchido com um escrito parcialmente ilegível, sendo possível identificar apenas parte de um endereço. A segunda página traz apenas o título. É na terceira página que se apresenta o que se denomina como folha de rosto.

Percebe-se que a formatação dessa folha, que guarda as informações da obra, assemelha-se à do manual anteriormente apresentado, mantendo, assim, uma espécie de identidade visual das obras publicadas pela Francisco Alves e constituindo um recurso gráfico que, possivelmente, tinha o objetivo de diminuir os custos de produção. Assim, o leitor tinha acesso às informações da obra, além de ser informado dos cargos que Manoel Bomfim ocupava na educação pública. Uma folha em branco separa essas informações mais gerais daquelas que o autor julgou serem pertinentes para apresentar ao leitor. Designado apenas por prefácio, em caixa alta, infere-se que o elemento seja autoral e referente à primeira edição, devido à data e ao nome disponibilizados: “Rio de Janeiro, abril de 1916 M. Bomfim”⁴¹.

Noções de Psychologia foi apresentado por Bomfim como um guia de estudos básicos para aqueles que desejavam conhecer a disciplina de psicologia. Sobretudo, a obra serviria para os estudos em Escolas Normais – “foram compendiadas estas NOÇÕES DE PSYCHOLOGIA com o intuito de servirem de guia ao estudo elementar, mas systematico, dessa disciplina, principalmente nas escolas normais”⁴².

Nota-se que o autor ampliou, consideravelmente, seu público virtual, pois, aos estudantes das Escolas Normais, tanto daquela em que era professor quanto das demais existentes no Brasil, ele acrescentou um público genérico, marcado pelo uso de expressões como: “a qualquer leitor”⁴³ e “aos que pretendem tirar desses estudos o que nelles ha de realmente útil”⁴⁴. Essa ampliação implicou na necessidade de tornar o texto ainda mais acessível. Visando alcançar tal inteligibilidade, Manoel Bomfim afirmava ter rompido com a didática tradicional da disciplina, pois “em psychologia a didática tradicional será sempre esteril e falsa”⁴⁵, o que não favorecia a real aprendizagem e uma prática verdadeiramente útil. Segundo Bomfim:

Evitamos a pura didactica, banal e pretenciosa, das definições e sentenças. O mais importante – o essencial, no ensino de psychologia, está em tornar o estudante capaz de discernir as formas de actividade, e, principalmente, de

⁴¹ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia*. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1917. p.8.

⁴² *Ibidem*. p.5.

⁴³ *Idem*.

⁴⁴ *Idem*.

⁴⁵ *Idem*.

analysal-as, observando judiciosamente, e interpretando com lucidez e imparcialidade⁴⁶.

Ao longo das 379 páginas da segunda edição, Bomfim expôs uma visão geral de temas e conceitos da psicologia, dividida em cinco partes – condições da vida psíquica; inteligência; afetividade; vontade; e síntese psíquica. Além disso, acrescentou-lhe uma conclusão e mais dois apêndices, que abordavam a anormalidade e a fadiga. Estudando o ensino da psicologia, Ana Maria Jacó Vilela apresenta uma apreciação dessa obra de Manoel Bomfim, afirmando que *Noções de Psychologia* é um “manual em que trata de temas como sensação, linguagem, juízo, personalidade, desenvolvimento, etc., com uma abordagem didática e centrada na importância das relações sociais”⁴⁷. Logo, acredita-se que o autor tenha alcançado esse objetivo.

À época da publicação do manual, fora do Brasil, a psicologia já havia se consolidado como ciência e contava com uma larga produção e vários métodos, o que, conforme Bomfim, reverberava em variadas possibilidades de se compendiar seus conhecimentos. Acrescentava, ainda, que o saber que se propunha a divulgar apresentava uma dificuldade inerente ao seu objeto de conhecimento, pois as funções psíquicas constituíam processos extremamente interligados e de difícil insulamento, o que, no entanto, era necessário para seu estudo e sua didática. Para exemplificar tal dificuldade, buscou comparar a biologia e a psicologia. Nas palavras do autor:

A estructura do espirito e o mecanismo das funções se devem apresentar concretamente, como quando queremos fazer conhecer a vida do organismo pela apreciação directa da actividade psychologica. Ora, essa analyse documentada das elaborações psychicas é infinitamente mais difficil do que seria o exame directo das funções biologicas, porque, na coherencia da consciencia os processos se entrelaçam e se confundem, as funções não se isolam quase, as dependencias são mais explicitas do que no conjuncto da vida biologica. Entre um juízo e uma ideia, entre a memoria e a imaginação, o traço distinctivo é tao impreciso que não existe, quase⁴⁸.

Manoel Bomfim, com a intenção de justificar as escolhas realizadas em seu manual, iniciou a sua explanação através de um recurso retórico compartilhado com o discurso científico: o argumento de autoridade. De acordo com Olivier Reboul, “o argumento de autoridade justifica uma afirmação baseando-se no valor de seu autor”⁴⁹. Com isso, destaca-se

⁴⁶ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op. Cit.* p.5.

⁴⁷ VILELA, Ana Maria Jacó. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 32, n. spe, p. 28-43, 2012. p.36

⁴⁸ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p.5-6.

⁴⁹ REBOUL, O. *Introdução à retórica... Op.Cit.* p.177.

que a autoridade escolhida por Bomfim foi Wilhelm Wundt⁵⁰, mundialmente reconhecido por ser um dos fundadores da psicologia experimental e descrito por Bomfim como “o minucioso pesquisador de pormenores, o extremado analysta experimentador”⁵¹. Porém, o excerto escolhido ressaltava o momento em que Wilhelm Wundt diminuía os experimentos laboratoriais em prol da observação dos processos mentais superiores. O trecho transcrito seria, então, a “confissão” do psicólogo alemão, elaborada após trinta anos de pesquisa em laboratório:

Si me perguntassem em que consiste o valor da observação experimental em psychologia, diria que ella me forneceu uma ideia inteiramente nova sobre a natureza e as relações dos processos interiores. Apprehendi a synthese creadora do espirito... e a união fundamental de todas as funções psychicas, ordinariamente separadas por abstracções e nomes artificiaes, como ideiação, o sentimento, a vontade. Constatei a indivisibilidade, a homogeneidade interior da vida mental era todas as suas phases... A observação experimenta forneceu-me dados sobre rapidez da consciencia e o valor numerico de certas formulas psycho-physicas, mas considero todos esses resultados especiaes como accessorios, relativamente insignificantes⁵².

Usando da autoridade do pai da psicologia moderna, Bomfim afirmava ser fundamental a noção de “coherencia e da unidade nos estados de consciencia”⁵³. No entanto, não se podia negar a existência de “processos tipicos e distintos no conjunto da vida do espirito”⁵⁴. Entre dissensos e consensos, a psicologia era divulgada conforme a vertente adotada pelo pesquisador. Assim, o papel da didática seria o de tornar esse conhecimento acessível, através das tarefas de “discernir, caracterizar, classificar”⁵⁵.

Enfatizando que não havia uma vertente verdadeira – melhor ou mais exata que as outras –, Manoel Bomfim apontou o modelo que inspirava a didática e a exposição de seu manual: “a ordem adoptada nessa exposição é a geralmente aceita nas obras congeneres da didactica franceza: condições geraes da vida psychica, sensações, conhecimento, affectividade, vontade...”⁵⁶. Assim, entende-se que o educador sergipano compreendia que seu manual era apenas uma visão da psicologia dentre muitas possíveis. Contudo, era uma visão válida, por

⁵⁰ Wilhelm Wundt (1832-1920) foi um médico fisiologista e filósofo alemão, considerado fundador da psicologia experimental moderna. Publicou “Princípios de Psicologia Fisiológica” em 1873, no qual indicava o interesse de demarcação de uma nova ciência, e foi o criador do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Leipzig, em 1879.

⁵¹ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia...* Op.Cit. p. 6.

⁵² WUNDT, Wilhelm *apud* BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia...* Op.Cit. p. 6.

⁵³ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia...* Op.Cit. p. 6.

⁵⁴ *Idem.*

⁵⁵ *Idem.*

⁵⁶ *Idem.*

estar respaldada em autoridades reconhecidas no campo da psicologia – que não são citadas no prefácio, mas aparecem em notas e citações ao longo do texto principal. As escolhas referentes à organização e à exposição do conteúdo foram abordadas, demonstrando uma constante preocupação com a compreensão pelo leitor, sobretudo no que se referia aos conceitos próprios dessa ciência:

Sendo essencial habituar o estudante á analyse dos processos psychicos, a precedencia concedida aos actos intellectuaes se justifica plenamente, porque são eles os mais distinctos e característicos ou discerníveis no conjunto do espirito. No entanto, ahi mesmo, para não commetter o illogismo de falar de – habito, memoria, associação, – antes de ter indicado em que consistem esses processos geraes, desde logo os assignalamos, mostrando a sua importancia na vida mental. Depois, quando já estavam sufficientemente estudados os processos especiaes, que se systematisam e normalisam pelo habito e memoria, então voltamos a descrever pormenorizadamente as condições no memoriar no associar⁵⁷.

A interação com a pedagogia é destacada na última parte do prefácio. Primeiramente, no que concernia ao entendimento do autor, os conhecimentos da psicologia poderiam ajudar o professor a se preparar e a desenvolver o trabalho de educação intelectual de seus alunos. E, por fim, essa área de saber poderia contribuir “nos processos affectivos e na synthese da vontade”⁵⁸, que, para Bomfim, eram pontos em que os conteúdos das disciplinas de pedagogia e psicologia convergiam. Esses assuntos não estavam presentes em *Noções de Psychologia*, por serem “productos directos da intervenção educativa”⁵⁹:

Por isso mesmo, desenvolvemos mais essa parte em *Lições de Pedagogia*, em capítulos especiaes, dedicados á – “formação dos sentimentos, organização da vontade, constituição da vida moral...” Em verdade, todos esses capítulos, ali são de psychologia formal; não repetimos aqui, mas a sua leitura completa, de certo modo, [estão nestas] estas paginas⁶⁰.

A segunda edição do manual não apresenta um prefácio, mas uma breve nota, na qual o autor afirmou que lhe havia parecido conveniente deixar “mais explicitas algumas formulas e definições de que me servi de modo a tornal-as bem claras e lucidas”⁶¹. Recorrendo novamente ao mote da dificuldade de compreensão da psicologia, devido à sutileza de seus processos,

⁵⁷ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p.7.

⁵⁸ *Ibidem.* p.8.

⁵⁹ *Idem.*

⁶⁰ *Idem.*

⁶¹ *Ibidem* p.9.

Bomfim confessou resignar-se à “deselegância das repetições, e recorrer as formas concretas e aos exemplos, sempre que a clareza do pensamento o exija”⁶². Por fim, sinalizou a junção de dois capítulos – os apêndices “Caracterização dos Anormais Escolares” e “Analyse da Fadiga e Estafa”⁶³.

Na arena de disputas, Manoel Bomfim, ao determinar uma obra específica para cada disciplina, contribuiu, de alguma forma, mesmo que simbolicamente, para a consolidação da autonomia da psicologia, mantendo seu espaço e relevância e evitando que fosse aglutinada por um outro saber. O sergipano, em sua contemporaneidade, era visto como um relevante educador e importante pesquisador da psicologia. No entanto, perdeu a batalha pela hegemonia no campo, visto que suas escolhas o colocaram em oposição à vertente que se pautava em métricas e padrões de normalização e controle.

A leitura dos prefácios autorais, tanto originais quanto tardios, que acompanham os manuais pedagógicos *Lições de Pedagogia* e *Noções de Psychologia*, permitiu entender algumas escolhas realizadas pelo autor e aproximá-las de alguns embates da época, sobretudo aqueles que se referiam à dissonância entre as demandas legais da República e o ideal de educação Bomfimniano. Assim, buscou-se compreender como tais embates, presentes nos manuais para a formação de professores, reverberaram no métier do intelectual e na construção de seu discurso pedagógico.

4.2 A educação como mediação entre o biológico e o social

Mesmo as simples associações de ideias: melhor conhecemos na análise de uma obra qualquer, naturalmente pensada e escrita, do que nos milhares de pesquisas que, para esse fim, se fizeram. Tomem do albatroz, ou mesmo do tico-tico, atem-no, já encerrado numa gaiola e, agora, tentem estudar-lhe a dinâmica do voo!... Pois, foi mil vezes mais insensata pretensão de conhecer o conjunto do espirito, pelo que se obtém nas simples pesquisas a lápis e aparelhos.

Manoel Bomfim⁶⁴

Como foi visto no prefácio de *Noções de Psychologia*, Bomfim não encontrava sentido em medições de laboratório para determinar as capacidades do indivíduo. Na sua obra *Pensar e Dizer*, de 1923, retornou ao tema, afirmando que até mesmo Alfred Binet, “um dos raros com quem a psicologia de laboratório realizou muita obra útil”⁶⁵, havia feito uma confissão parecida

⁶² BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p.9.

⁶³ *Idem.*

⁶⁴ BOMFIM, Manoel. *Pensar e Dizer... Op.Cit.* p.45.

⁶⁵ *Ibidem.* p.44.

com a de Wilhelm Wundt. Assim, segundo Bomfim, Alfred Binet, por estar desiludido com a “introspecção experimental, voltou-se finalmente para a psiquiatria e a psicologia especulativo-metafísica”⁶⁶. Sempre recorrendo ao discurso de autoridade, Manoel Bomfim respaldava-se em nomes importantes da psicologia internacional, à medida em que assumia uma postura que seguia uma direção oposta à de outros psicólogos brasileiros, seus contemporâneos.

A postura adotada por Manoel Bomfim foi compreendida como incompetência por Antonio Gomes Penna, que, apesar de mencionar o estágio realizado por Bomfim com Alfred Binet, descreveu o sergipano como um psicólogo autodidata, a quem faltava o conhecimento e domínio adequados para a pesquisa experimental⁶⁷. Reconhece-se, em parte, o argumento de Antonio Gomes Penna, pois Bomfim era realmente um psicólogo autodidata, uma vez que, no Brasil, não havia formação específica em Psicologia até a “Lei nº 4.119, de 27/08/62, que regulamentou a profissão de psicólogo(o) e o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 403, aprovado em 19/12/1962, que estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso superior de Psicologia”⁶⁸.

Todavia, discorda-se da afirmação de que faltava a Bomfim conhecimento para o uso do laboratório. A começar, ressalta-se a sua formação em medicina – conhecendo tanto a tradição da faculdade baiana quanto a do Rio de Janeiro⁶⁹. Por cerca de 12 anos, Manoel Bomfim dirigiu o Laboratório de Psicologia Experimental do *Pedagogium* e, por isso, foi credenciado a participar, por iniciativa da Diretoria da Instrução Pública do Rio de Janeiro, de uma comissão para implantação de testes de inteligência no ensino primário – que resultaria no livro *O método dos testes* (1928)⁷⁰. Por fim, cabe reafirmar a postura de um intelectual polígrafo com amplitude de estudos que, conforme Mitsuko Aparecida Makino Antunes, eram fundamentados:

numa ampla base de um sólido conhecimento de Filosofia, História, Sociologia, Neurologia, literatura, àquilo que mais recentemente se publicava e se desenvolvia na Psicologia e Pedagogia da época, incluindo não apenas o

⁶⁶ BOMFIM, Manoel. *Pensar e Dizer...* Op.Cit. p.45.

⁶⁷ PENNA, Antônio Gomes. *História da Psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p.73-74.

⁶⁸ OLIVEIRA, Irani Tomiatto de et al. Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. *Psicol. Ensino & Form.*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 3-15, jun. 2017. p.5

⁶⁹ Segundo Ana Maria Jacó-Vilela e Roberto Silva de Souza, havia, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, referências a teses defendidas por alunos com temas voltados para a psicologia. Em um artigo, os autores estudaram uma tese defendida em 1836, que estudava os conceitos de paixão e afeto. Ver: SOUZA, R.S; JACÓ-VILELA, A. M. Paixões e afetos: uma análise sobre conceitos e apropriações em tese de medicina do século XIX. *Memorandum*, 15, p.15-31.

⁷⁰ KULESKA, Wojciech Andrzej. Pedagogia e Psicologia no pensamento de Manoel Bomfim...Op.Cit. p.125

que se publicava na França (próprio da época no Brasil), mas em outros países da Europa e nos Estados Unidos⁷¹.

Bomfim enxergava utilidade na proposta de Binet e não questionava os instrumentos, mas o que se fizera deles. No início do século XX, no Brasil, a Psicologia encontrava-se em um contexto de consolidação como ciência e a sua utilização, principalmente através dos testes de inteligência, como ferramenta para auxiliar a educação, foi de fundamental importância para o seu reconhecimento. Por isso, a opção de Manoel Bomfim pelo não alinhamento com a proposta hegemônica da época reservou para os seus estudos de psicologia menções como “um episódio fugaz, na história da disciplina, no Rio de Janeiro”⁷² ou “uma entre tantas evocações dos antecedentes da Escola Nova no Brasil”⁷³. Com uma concepção de homem para além do aspecto biológico⁷⁴, Bomfim, como a epígrafe permite compreender, também precisava de contexto e de outros elementos para entender o indivíduo.

Ao adotar uma postura crítica em relação aos testes psicométricos, Bomfim não o fez por ignorância ou incompetência, mas sim por divergir da concepção de homem e sociedade atrelada a tal prática. Segundo Stephen Jay Gould⁷⁵, os testes psicométricos voltados para a aferição da inteligência, desenvolvidos por Alfred Binet, tinham o objetivo de diagnosticar a capacidade da criança de acompanhar as aulas, para oferecer o auxílio necessário àquelas que apresentassem algum déficit em relação à média dos alunos. Todavia, ao desembarcarem em solo estadunidense, os testes de Binet transformaram-se em instrumento de medição da inteligência *inata*, com implicações eugênicas e segregacionistas, visando à manutenção das distinções e hierarquias sociais através do respaldo da ciência.

4.2.1 *Noções de Psicologia* e o psiquismo para Manoel Bomfim

No manual pedagógico de psicologia, em sua conclusão, Manoel Bomfim esclareceu a analogia entre organismo biológico e organismo social – que, em 1905, fora a base da formulação de seu conceito de *parasitismo social* e, por conseguinte, de sua argumentação em

⁷¹ ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A contemporaneidade da obra de Manoel Bomfim (1868-1932). In: BOMFIM, Manoel. *Pensar e Dizer: o estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. 2. ed. São Paulo: Casa do psicólogo/Conselho Federal de Psicologia, 2006. p. 17-28. p.19.

⁷² FREITAS, Marcos Cézar de. Da ideia de estudar a criança...*Op.Cit.* p.346.

⁷³ *Idem.*

⁷⁴ Nas palavras de Mitsuko Aparecida Makino Antunes, para Bomfim as “determinações social e histórica e o substrato neurológico (a base material) formam o tripé fundamental do psiquismo”. ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A contemporaneidade da obra de Manoel Bomfim (1868-1932)...*Op. Cit.* p.22.

⁷⁵ GOULD, Stephen Jay. A teoria do QI hereditário. In: _____. *A falsa medida do homem... Op. Cit.* p.147-244.

A América Latina: males de origem –, demonstrando que não equiparava o biológico ao social. Possivelmente, esse foi o recurso possível, e mal compreendido, na tessitura de seu ensaio de interpretação das origens do atraso latino-americano. Prescindindo do uso de métricas, tabelas, números ou testes, concluiu seu *Noções de Psychologia* refletindo sobre as relações entre indivíduo e sociedade e determinando que o ser humano era um ser *biológico, social e histórico*. Conforme Bomfim:

Accentuamos, mais uma vez, que a diferença entre o organismo biológico e o conjunto social está em serem individualmente conscientes, e anatomicamente livres, os elementos vivos do corpo social. Cada um desses elementos tem consciencia dos liames que o prendem ao todo, em com esta representação, elle se torna, *ipso-facto*, autonomo, tem iniciativa e *sente-se* directamente responsavel pela propria existencia orgânica, pois que, biologicamente, é um todo isolado e absolutamente limitado. As relações psychicas superpostas ás condições orgânicas, a autonomia consciente e a necessidade de iniciativa deram, então, á evolução geral da espécie o caracter humano que ella tem – de livre coordenação. Nisso difere, essencialmente, a evolução social, da evolução biologica. O progresso não este, não poderia estar na formal centralização dos processos sociaes, nem na subordinação dos indivíduos a um poder exterior ás consciencias. O ideal, como regimen social, ideal que já se define, há de ser o de – autoridade moral, cooperação voluntária e solidariedade affectiva⁷⁶.

Pela biologia, Manoel Bomfim abordou a constituição física do corpo, além das teorias da evolução⁷⁷ e da hereditariedade. No primeiro capítulo do manual, Manoel Bomfim utilizou dos conhecimentos biológicos para apresentar sua definição de psicologia. Partindo do corpo humano, o autor afirmou que a vida humana “compreende duas series de actos. Uns, chemicos ou dynamicos, estrictamente nutritivos (...) que exprimem a continuação do equilíbrio interno e conservação do organismo”⁷⁸; e outros, referentes à busca pelo equilíbrio com o meio cósmico – meio externo.

Os primeiros tipos são do domínio da fisiologia, pois se realizam independentemente da vontade; já os segundos são de domínio da *vida psíquica*, porque são atos da consciência, sendo reformáveis e aprendidos após o nascimento. De modo bastante didático, o autor apresentou a diferença entre as duas categorias, a partir de um exemplo referente à alimentação:

⁷⁶ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op. Cit.* p.350. Grifos do autor.

⁷⁷ De acordo com Fátima Bezerra Negromonte, o autor associou o seu conceito de educação à teoria evolucionista de Charles Darwin (...). Ela deu origem a várias escolas de Psicologia, como o evolucionismo social de Spencer; a Escola Funcionalista de Psicologia, que preconizava que o organismo mantinha contínua interação com o seu meio, através de funções mentais; a psicologia comparada; e a Psicologia Evolucionista, que fundamentou seus estudos em diferentes áreas do conhecimento. NEGROMONTE, Fátima Bezerra. *Manoel Bomfim e a educação... Op. Cit.* p.135.

⁷⁸ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p. 12.

Emquanto o individuo trabalha, e organiza a sua situação na vida para ganhar ou adquirir os meios: enquanto procura o alimento, e o prepara, adaptando-o ás condições do tubo digestivo – pela cocção, mastigação... esta ainda no domínio da vida psychica; mas no momento em que o bolo alimentar chegou ao nível dos pilares posteriores do pharynge, com respectivo reflexo, começam os actos estritamente mecanisados, de organização hereditária, actos exclusivamente physiologicos, e cujas modificações ou reformas não dependem directamente da consciencia⁷⁹.

Percorrida essa explicação, o educador-psicólogo sergipano iniciou a sequência que culminou na sentença: “A Psychologia é a ciência da personalidade”⁸⁰. O esforço pessoal de adaptação ao mundo em que se vive foi denominado pelo autor de *fato psíquico*. Prosseguindo sua explicação, afirmou que, apesar da busca pela compreensão, de modo integral, da reação psíquica, para fins de estudo, deveriam ser distinguidos quatro grupos de fenômenos conscientes: fatos de receptividade (sensações); estados representativos (conhecimento adquirido a partir das sensações); estados afetivos (agradável/desagradável) e fatos da vontade (síntese entre os conhecimentos e estados afetivos)⁸¹.

Desse capítulo introdutório de *Noções de Psychologia*, retiram-se, ainda, duas outras afirmações. A primeira dizia sobre o conhecimento, de modo que, para o autor, a natureza só poderia ser conhecida a partir do “agente impressionante”⁸² com o qual se tem contato. Esse conhecimento sensorial era reconhecido como atividade “mental ou de inteligencia”⁸³. A segunda afirmação recaía sobre a subjetividade e a plasticidade das funções psíquicas, que “organizam-se durante a vida individual, após o nascimento; são funções reformáveis e sua realização pressupõe condições de character objetivo e de character subjetivo”⁸⁴.

Para chegar à sua formulação sobre a psicologia, Bomfim julgou ser importante apresentar a sua relação com a biologia e a fisiologia humanas, além de destacar que os atos da vida psíquica eram *aprendidos e reformáveis*. Deste modo, as condições transmitidas pela hereditariedade até poderiam dizer respeito à psicologia, naquilo que se entendia como *temperamento*, ou seja, *tendências e inclinações reformáveis*. Porém, a hereditariedade seria totalmente soberana apenas nas determinações das características biológicas.

⁷⁹ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p.13

⁸⁰ *Ibidem.* p.14.

⁸¹ *Ibidem.* p.15.

⁸² *Ibidem.* p.16.

⁸³ *Idem.*

⁸⁴ *Ibidem.* p.17.

Noções de Psychologia possui 10 ilustrações, todas voltadas para aspectos biológicos/fisiológicos das funções psíquicas. As primeiras cinco imagens complementam o conteúdo do capítulo dois – “Condições organicas dos fatos psychicos: systema nervoso” – e as outras cinco também apresentam a função de ampliar o conhecimento do texto, estando presentes no quinto capítulo – “Estudo analytic das funções sensoriaes”. Seguem as imagens do manual de psicologia de Manoel Bomfim.

Figura 15 – Conjunto do sistema nervoso

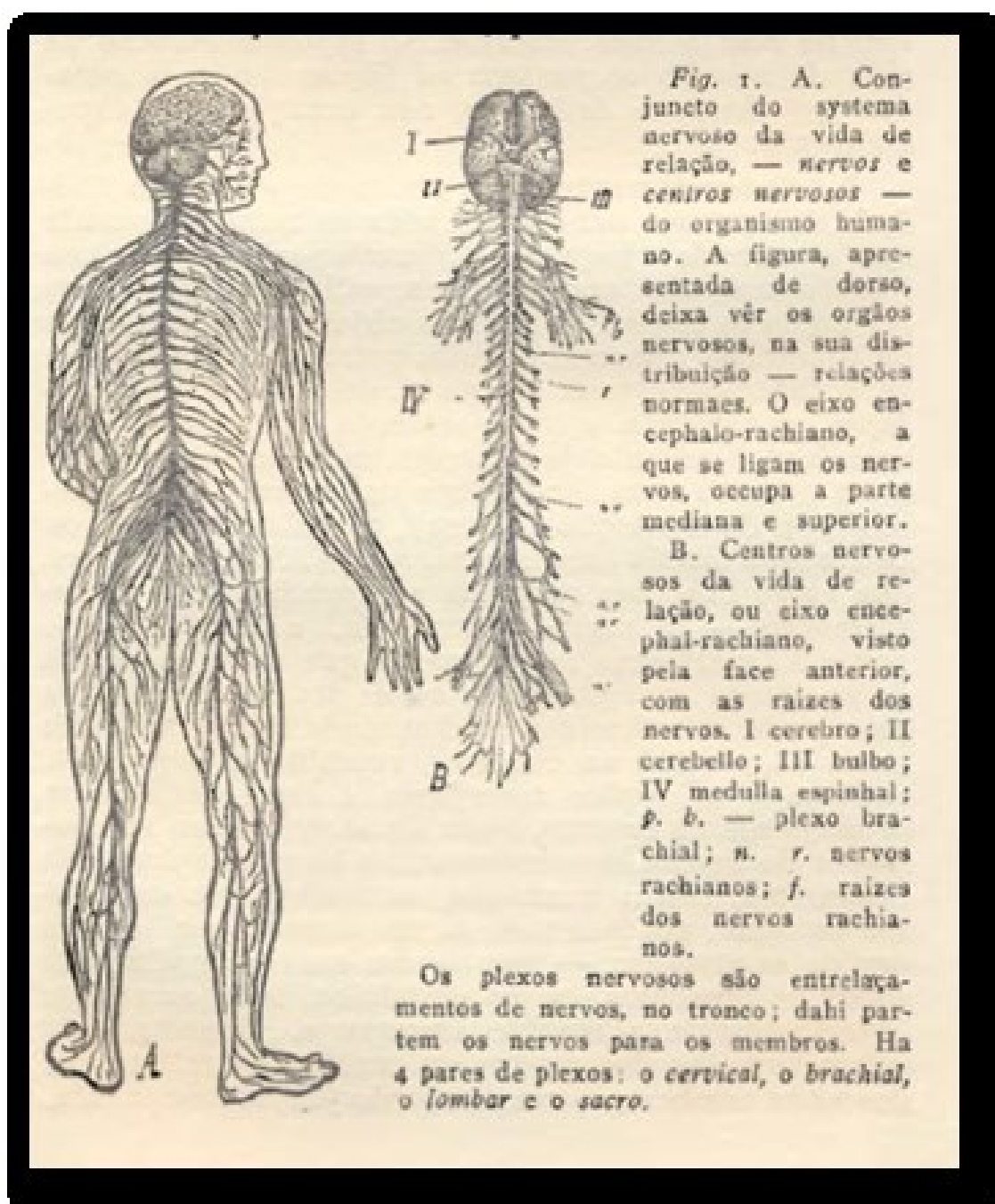
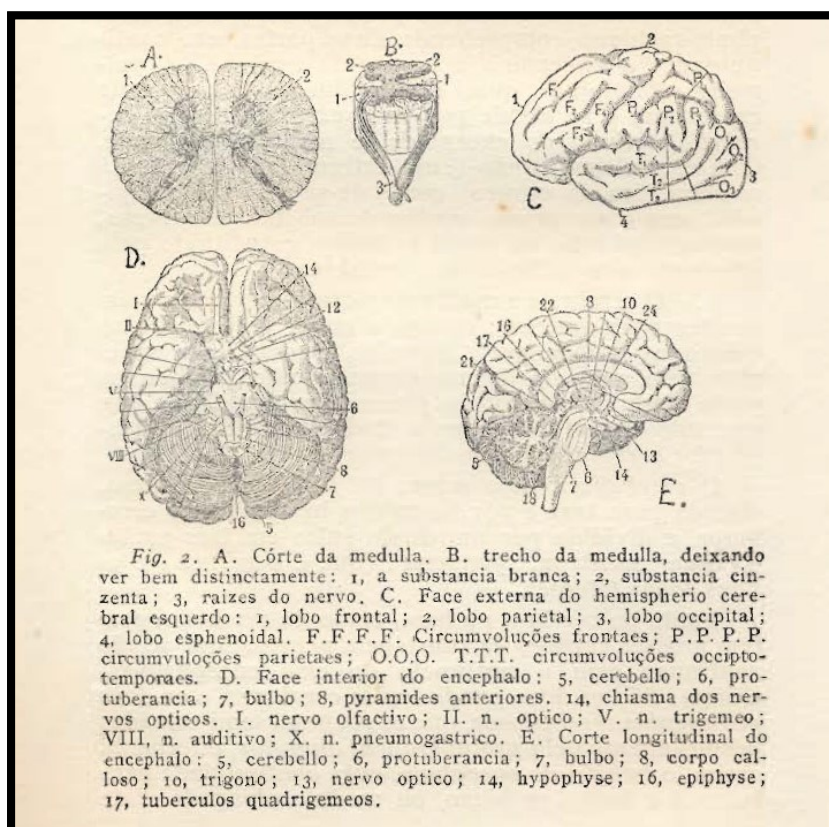
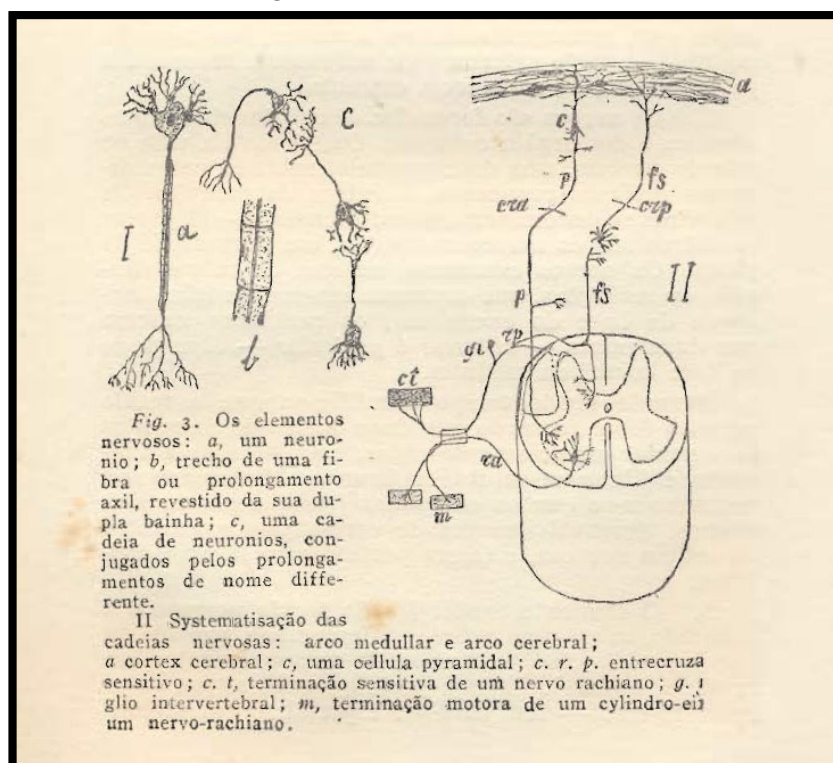


Figura 16 – Córtex cerebral



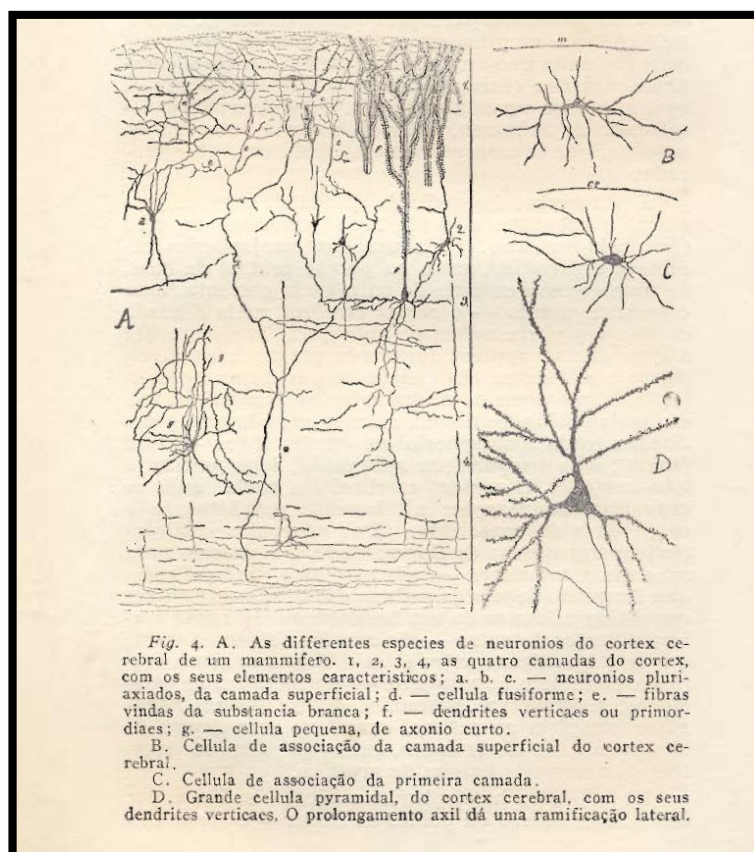
Fonte: BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia...* Op.Cit. p. 24.

Figura 17 – Elementos nervosos



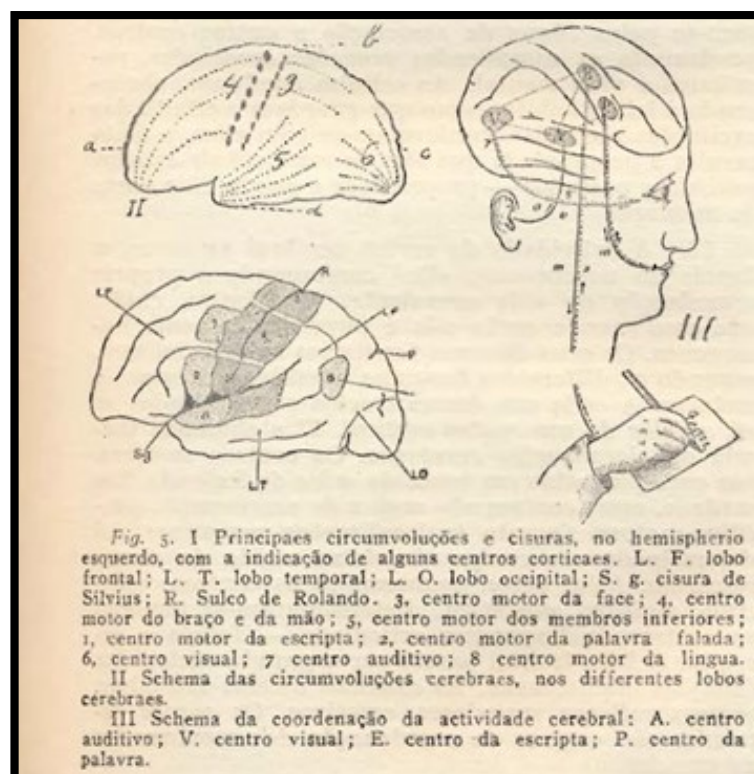
Fonte: BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia...* Op.Cit. p. 26.

Figura 18 – Neurônios



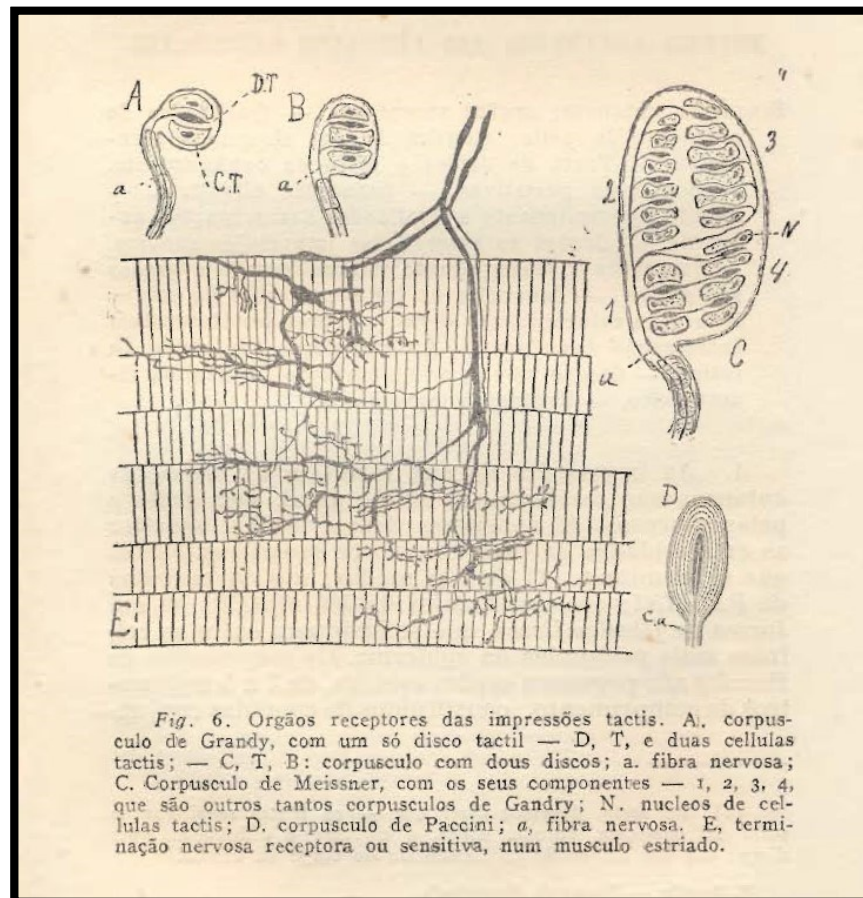
Fonte: BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op. Cit.* p. 26.

Figura 19 – Cérebro



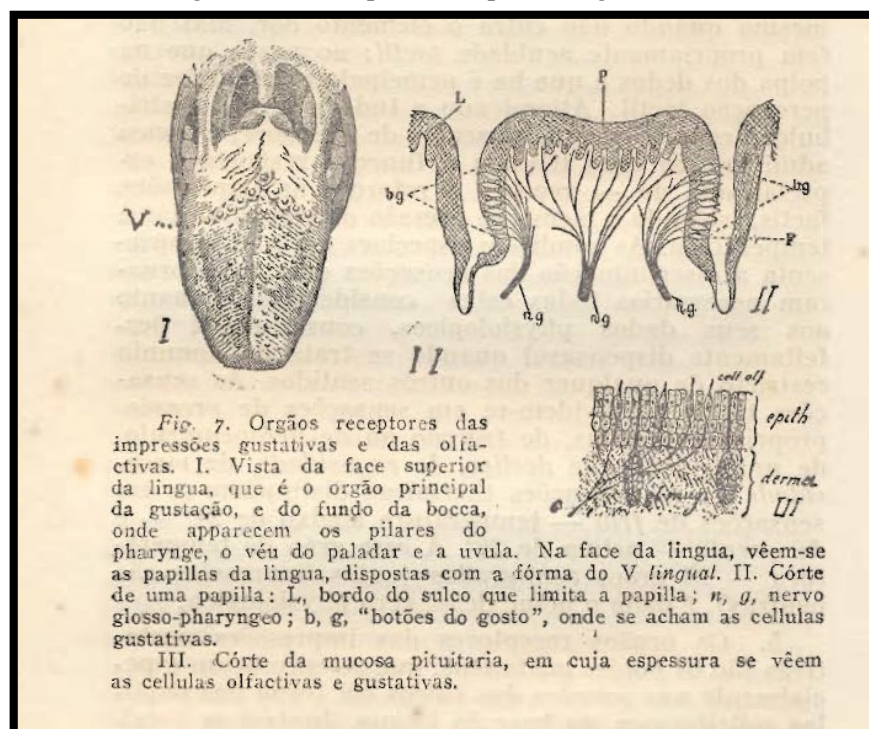
Fonte: BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p. 33.

Figura 20 – Receptor de impressões táteis



Fonte: BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia...* Op.Cit. p. 66.

Figura 21 – Receptor de impressões gustativas



Fonte: BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia...* Op.Cit. p. 70.

Figura 22 – Aparelho auditivo

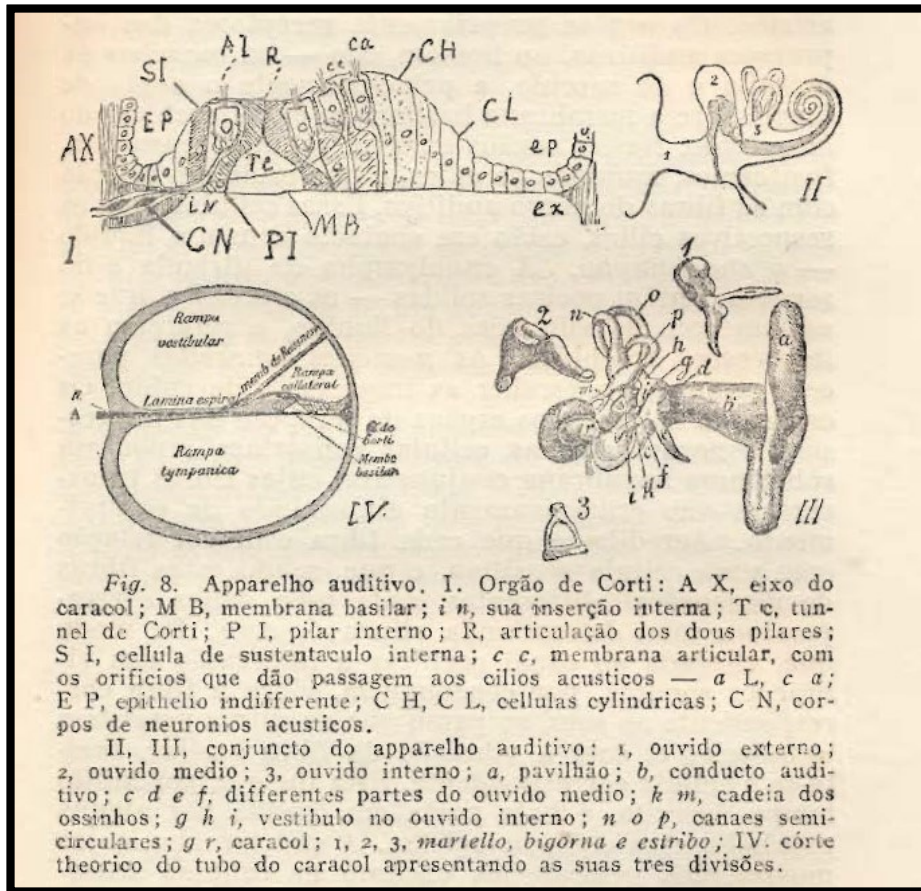


Fig. 8. Aparelho auditivo. I. Orgão de Corti: A X, eixo do caracol; M B, membrana basilar; i n, sua inserção interna; T c, tunel de Corti; P I, pilar interno; R, articulação dos dous pilares; S I, cellula de sustentaculo interna; c c, membrana articular, com os orificios que dão passagem aos cilios acusticos — a L, c a; E P, epithelio indifferente; C H, C L, cellulas cylindricas; C N, corpos de neuronios acusticos.

II, III, conjunto do aparelho auditivo: 1, ouvido externo; 2, ouvido medio; 3, ouvido interno; a, pavilhão; b, conducto auditivo; c d e f, diferentes partes do ouvido medio; h m, cadeia dos ossinhos; g h i, vestibulo no ouvido interno; n o p, canaes semi-circulares; g r, caracol; 1, 2, 3, martello, bigorna e estribo; IV. côrte theorico do tubo do caracol apresentando as suas tres divisões.

Fonte: BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p. 73.

Figura 23 – Olhos – órgãos receptores de impressões visuais

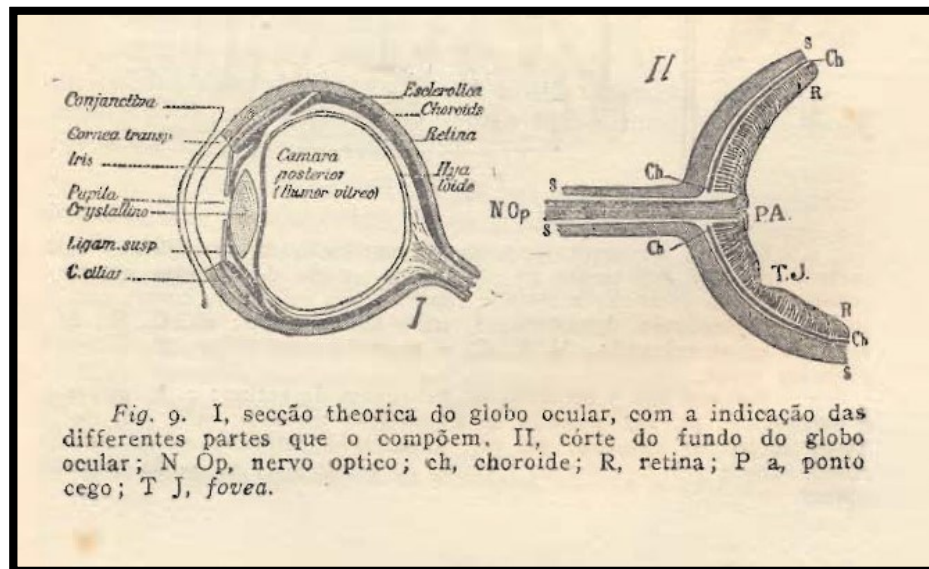
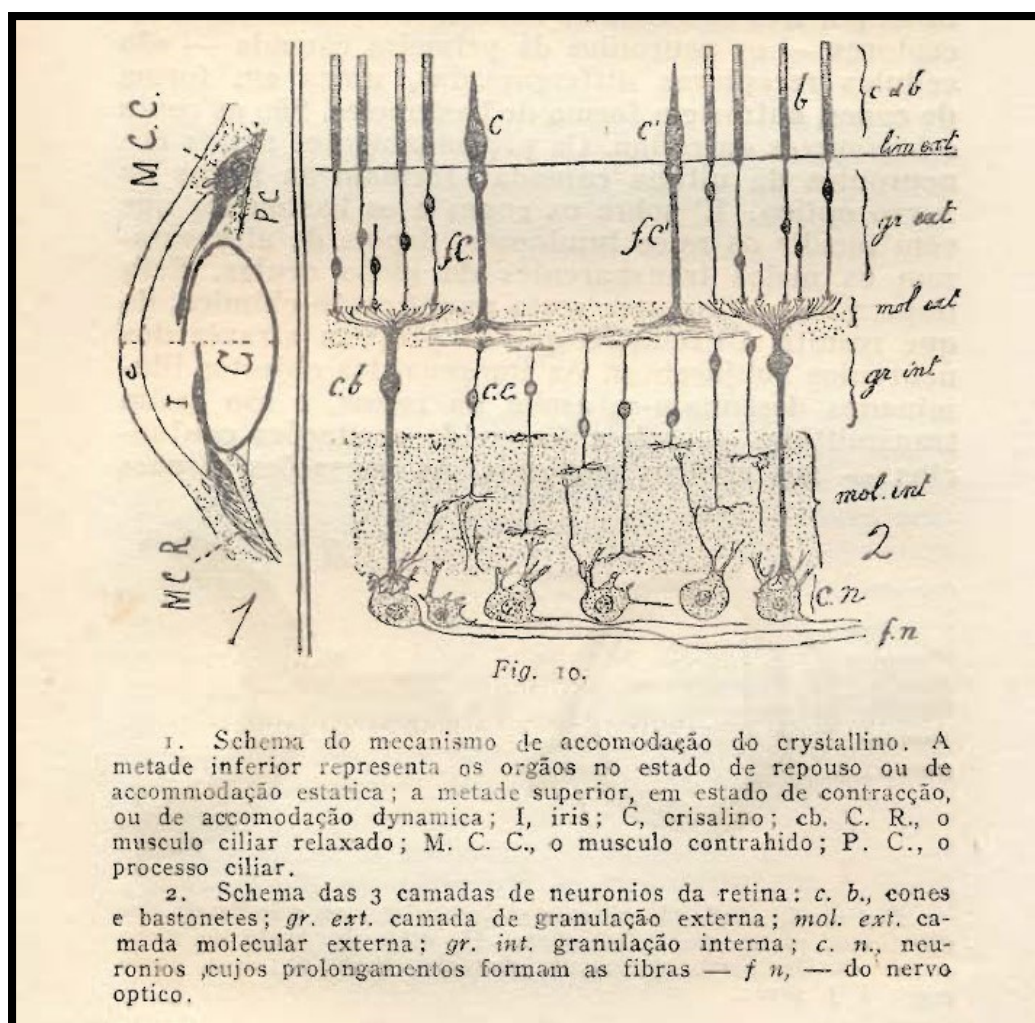


Fig. 9. I, secção theorica do globo ocular, com a indicação das diferentes partes que o compõem. II, côrte do fundo do globo ocular; N Op, nervo optico; ch, choroide; R, retina; P a, ponto cego; T J, fovea.

Fonte: BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit..* p. 75.

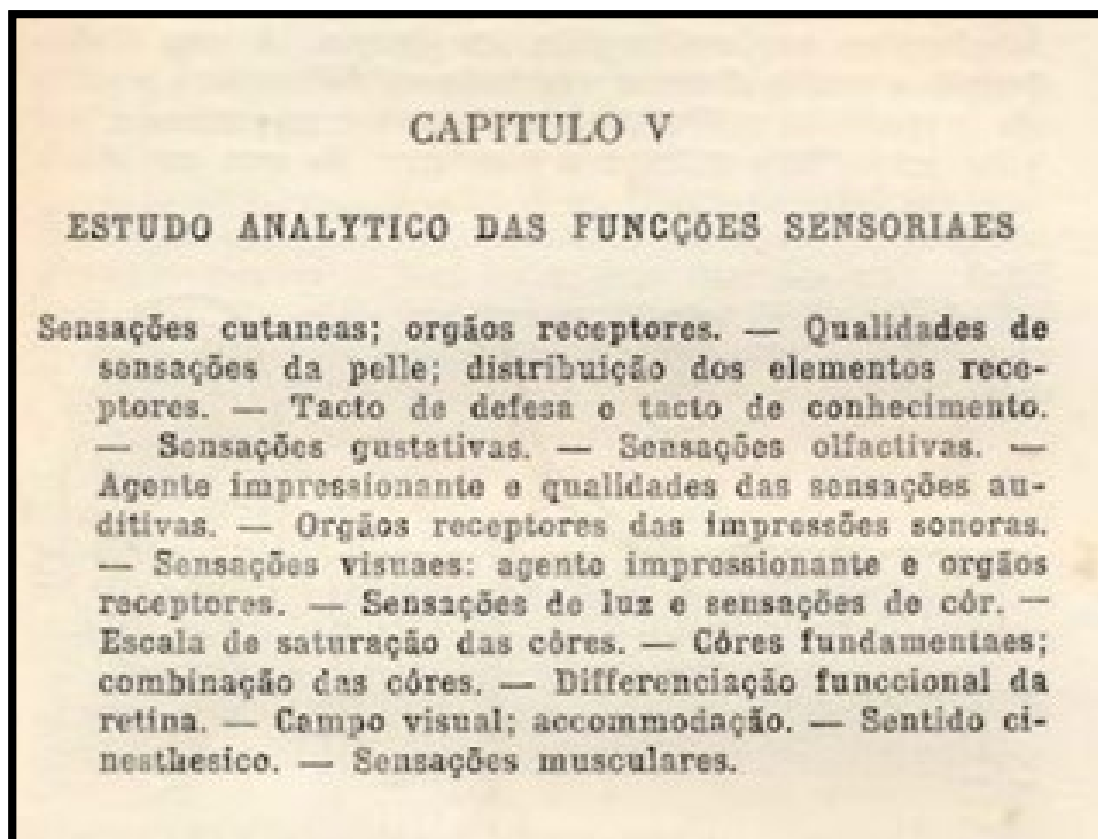
Figura 24 – Mecanismos de acomodação da impressão visual



Fonte: BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p. 75-76.

As imagens, nessa seção, ilustram a procura do autor por tornar seu manual pedagógico de psicologia um suporte realmente didático para a formação de professores, pois o conteúdo, além de denso e abstrato, é marcado pela riqueza de detalhes. Nesse sentido, outros quatro recursos gráficos são utilizados para conferir ao manual um caráter mais didático. O primeiro é um recurso simples, usado em todo o manual: a numeração sequencial de cada parágrafo dentro de um capítulo, bastante comum em livros técnicos de áreas relacionadas a saúde e ao direito. Outro recurso é uma pequena síntese que acompanha o título em cada início de capítulo, buscando, assim, facilitar a compreensão do texto principal, de acordo com os temas ali abordados. Essa proposta pode ser observada na figura 25 (cujo capítulo contém as imagens 20,21,22,23 e 24.)

Figura 25 – Início de capítulo e síntese do conteúdo (guia temático)



Fonte: BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p. 65.

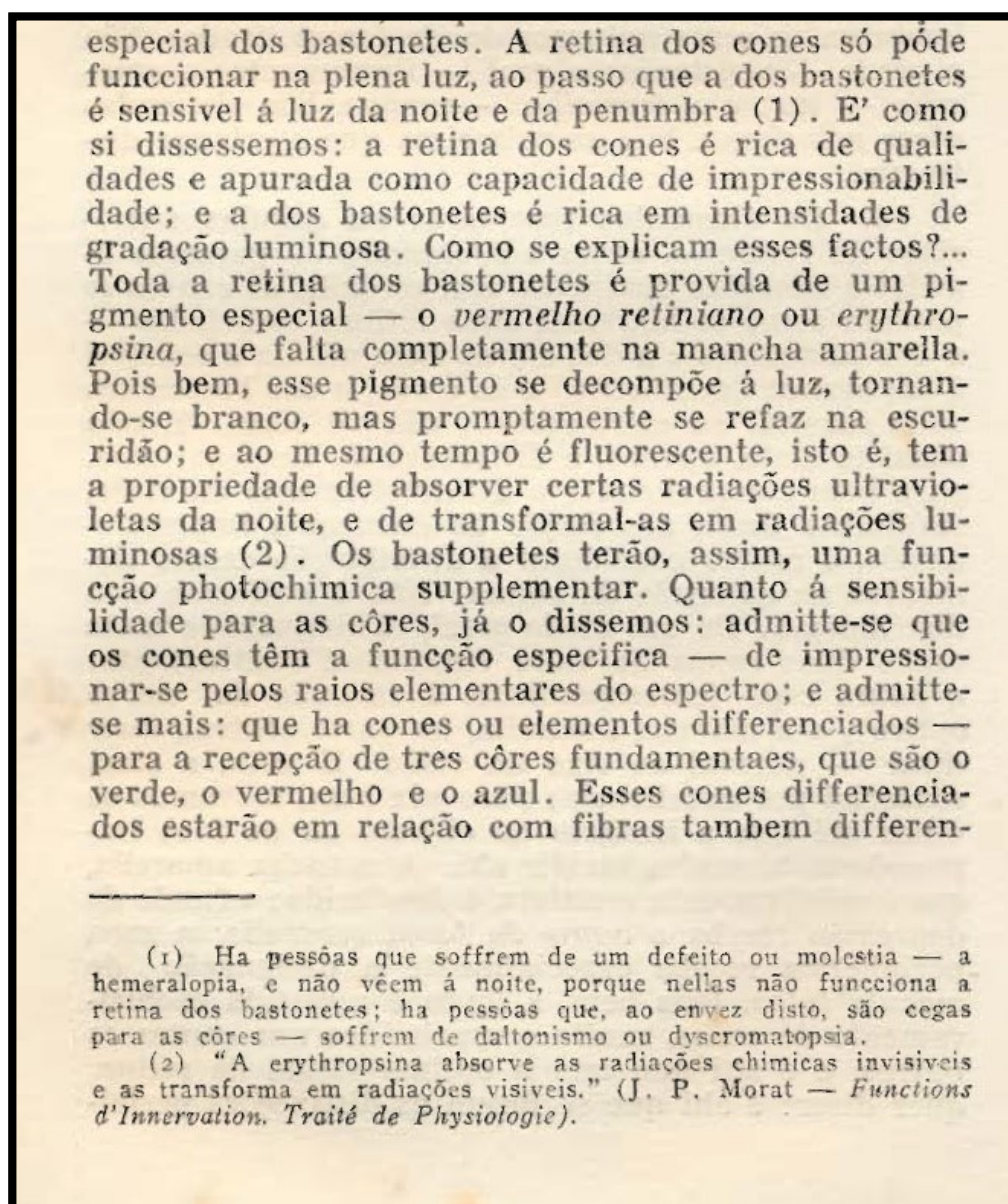
Outro recurso gráfico utilizado com frequência para organizar e oferecer uma perspectiva mais visual do conteúdo consiste nos esquemas, que podem ser de autoria própria ou de autores utilizados como referência. A imagem seguinte corresponde ao esquema que antecede o capítulo em que aparecem as ilustrações sobre os órgãos receptores das sensações.

Figura 26 – Esquema sobre os sentidos

SENTIDOS DE EXCITANTES EXTERNOS	
I—	Sensações cutâneas—orgão geral: pelle e mucosas. Sensações tæctis — agente: pressões; " de temperatura — agente: variações thermicas do meio exterior; " de dôr — agente: acções vulnerantes nos legumentos.
II—	" gustativas—orgão: papillas da lingua. Sensações de sabor — agente: acção chimica de certas substancias.
III—	" Olfactivas—orgão: mucosa pituitaria. Sensações de odor — agente: particulas aromaticas trazidas pelo ar.
IV—	" auditivas— orgão: ouvido. Sensações de som — agente: vibrações uniformes; de ruidos — agente: vibrações bruscas, isoladas, ou irregulares.
V—	" visuaes—orgão: aparelho ocular. Sensações de luz branca: agente—a luz synthetica; Sensações de côr: agente — vibrações de raios elementares.

Destaca-se, por fim, o último recurso gráfico: a nota de final de página. Essas notas são sempre introduzidas por numeração arábica (sequencial), abaixo de uma linha. Considerando-se os dois apêndices, são 51 notas no total. Entretanto, as notas não apresentam numeração sequencial, considerando o todo do livro, correspondendo apenas às notas da página em questão.

Figura 27 – Notas de fim de página



Fonte: BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia...* Op.Cit. p. 80.

O preciosismo de Manoel Bomfim é percebido nas várias notas explicativas ao longo do manual, sendo, portanto, complementares ao texto principal, que apresenta muitas citações de psicólogos estadunidenses, como James Baldwin e William James. Se a exposição da

psicologia científica, conforme afirmado no prefácio, seguia as orientações francesas, eram variadas as nacionalidades daqueles em que Bomfim buscava alicerçar seu conteúdo e usar como recurso de prova e/ou de autoridade.

Toma-se, como exemplo, a longa nota em que Bomfim ampliava a discussão sobre *Substituição corretiva*. Nesse espaço, o autor procurou afirmar a necessidade do conhecimento de psicologia como um todo coerente, para não incorrer no erro de entender como iguais os processos psicológicos de adultos e crianças. Reiterou que a criança não era um adulto em miniatura, da mesma forma que o adulto era o produto da formação da criança. Com isso, Bomfim procurava demonstrar a necessidade de conhecer os diferentes estágios do desenvolvimento humano e suas particularidades, no que tangia aos processos psicológicos que ocorriam em cada etapa. Entretanto, questionava a criação de teorias demasiadamente específicas para cada momento do desenvolvimento infantil, pois, assim, seria mais fácil perder a noção do todo. Feitas essas ponderações, Manoel Bomfim declarou:

Há, certamente, muito maior diferença entre o bebê de tres mezes e a criança de três annos, do que entre esta e o adulto; e teríamos deste modo: a psychologia do recém-nascido, a do bebê que engatinha, a do que balbucia... a dos dous annos, e dos tres annos, e do cinco, dos sete, dos dez... a do adolescente, a do joven... Toda essa estranha orientação é repetida das laboriosas concepções pedagógicas do Sr. Claparede, que num livro feito de pedaços, parece, afirmar – que o espirito da criança é diverso do adulto. Que se procurem inspirações pedagógicas num Baldwin, ou num W. James... num Binet, num Wundt, num Stanley Hall... comprehendede-se; são espíritos reveladores de verdades, e que trazem ou inspiram concepções de conjunto. O Sr. Claparede, no seu estreito biologismo, compraz-se excessivamente em miudezas, que fazem perder de vista o conjunto do problema. Os que o consultam, aqui, o tornam ainda mais estreito⁸⁵.

Conforme a crítica feita a Édouard Claparède, na nota de pé de página, Bomfim afirmava que, da mesma maneira que contribuía para o conhecimento do homem e de seu psiquismo, a biologia poderia ser um fator de estreitamento desse saber. Assim, tornava-se ainda mais pertinente entender como esse saber havia sido mobilizado. Segundo Wojciech Andrzej Kuleska⁸⁶, o educador e psicólogo sergipano identificava três fases do desenvolvimento do ser humano: a gestação, a alimentação e a educação. Deste modo, acabou formulando “uma

⁸⁵ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p.330.

⁸⁶ As reflexões de Wojciech Andrzej Kuleska sobre a pedagogia e a psicologia de Manoel Bomfim estão pautadas em um questionamento pertinente (e que, de algum modo, também se faz presente nesta tese): “até que ponto sua crítica ao colonialismo explicitado claramente em sua obra sociológica e histórica, se refletiu em seu pensamento pedagógico?”. KULESKA, Wojciech Andrzej. *Pedagogia e Psicologia no pensamento de Manoel Bomfim... Op.Cit.* p.114.

analogia semelhante à de Dewey segundo a qual ‘o que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social’⁸⁷. Nas palavras de Manoel Bomfim:

Lembremo-nos de que uma das noções fundamentaes na interpretação que damos á vida, é que – os outros seres da nossa especie desenvolvem uma actividade analoga á nossa, e com a qual a nos podemos associar efficazmente. Então, contamos com o subjectivo, nelles, como em nós mesmos. E isto é essencial na constituição de cada personalidade. Nas apreciações superficiaes das relações com o meio, quanto aos esforços adaptativos, referimo-nos sempre ao individuo; temos o *preconceito do individuo*, porque a consciencia só pode ser individual; mas, em verdade, a creatura humana nunca reage isoladamente, e sim incorporada na sociedade, com a sua cooperação, implicita, ou explicita, no tempo e no espaço⁸⁸.

O homem deveria ser considerado como um todo, no que concernia à sua existência biológica e à manifestação de uma consciência, de uma subjetividade. Bomfim compreendia que a *vida*, na verdade, correspondia à existência do indivíduo em sociedade – à associação interespecie de seres que compartilhavam desenvolvimento análogo. Admitindo recorrer sempre à noção de indivíduo pela necessidade da produção científica, o autor afirmava que o ser humano estava sempre incorporado à sociedade, pois a cooperação era um imperativo para a adaptação e a sobrevivência no meio natural. Assim, a pertença à sociedade era um dado, mesmo que não fosse reconhecido, já que tal conexão se fazia implícita ou explicitamente.

Logo, “toda superioridade humana se *liga ao viver social* e é pela consciência que os indivíduos se associam”⁸⁹. As consciências individuais alinhariam-se em decorrência da capacidade de comunicação, pela simbolização, capaz de produzir e de fazer entender. Segundo Bomfim, o subjetivo individual incluía o geral e se realizava na “imitação voluntaria, *educação*, sugestão, propaganda, persuasão”⁹⁰. Assim, a organização social seria mantida pela linguagem e pelos símbolos da comunicação, acrescentando que “geralmente a *forma* da atividade psychica depende mais das formas interindividuais (*educação*) do que das formas orgânicas (*temperamento*)”⁹¹.

Portanto, a perpetuação da sociedade dependeria da livre associação de indivíduos, implicando na harmonização dos interesses individuais e coletivos. Desta forma, para Manoel

⁸⁷ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p. 123.

⁸⁸ *Ibidem.* p.342. Grifo do autor.

⁸⁹ *Ibidem.* p.343. Grifo meu.

⁹⁰ *Idem.* Grifo meu

⁹¹ *Ibidem.* p.344. Grifo do autor.

Bomfim, “o eu da vontade, ao mesmo tempo entrelaçado no corpo social e em relação direta com o meio cósmico”⁹².

A educação era entendida como *fato* natural da espécie humana, pois a hereditariedade biológica não supriria os indivíduos da nova geração com os conhecimentos necessários para a completa adaptação à natureza e ao meio social. Em vista disso, teria surgido a comunicação entre diferentes gerações, para que os mais velhos colaborassem para a adaptação dos mais novos. Os processos adaptativos, apreciados em cada pessoa, foram definidos, pelo autor, como espírito⁹³: uma síntese das aquisições diretas (pelas sensações captadas pelo indivíduo) e das transmissões simbólicas (conhecimentos passados por outrem). Dessa forma, espírito foi categorizado da seguinte forma por Manoel Bomfim:

Uma realidade, na subjetividade do agrupamento social: é uma realidade de relações, resultado de transmissões psychicas, produto da educação, orientada pelos instintos geraes da espécie. As proprias tendencias naturaes, hereditárias só se revelam sob o influxo da sociedade, e exprimem-se pelos meios de acção que a educação fornece⁹⁴.

A educação, por sua vez, era entendida pelo autor como a correspondente assimilação do “indivíduo na actividade social, e, por isso mesmo, compreende a organização da consciência – que é, em summa, a synthese, continuamente reformavel, do viver social no subjectivismo da personalidade”⁹⁵. Esse fato poderia ser exemplificado através da afirmação de que a criança não poderia ter uma “consciencia lucida e moral, sinão á proporção que vae assimilando os aspectos colletivos das relações inter-individuais”⁹⁶. Chegou-se, então, ao homem biológico e socializado (além de harmonizado) pela educação. Resta, portanto, conhecer a importância da *história* para o tripé do psiquismo Bomfimniano.

No texto da conclusão, cujo título é *A personalidade e a tradição social*, Bomfim, pela ótica de sua psicologia, discorreu sobre o indivíduo e a sociedade. A partir dessa relação, seria possível perceber a história na condição de adaptabilidade dos agrupamentos sociais ao meio. As sociedades, mesmo vivendo sob uma tradição, seriam permeáveis e capazes de estabelecer trocas ao entrar em contato com outras. Para o autor, os agrupamentos sociais, ou sociedades, eram consideradas instáveis, já que apresentavam a possibilidade de modificação no tempo e espaço. Nas palavras de Manoel Bomfim:

⁹² BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia...* Op.Cit. p. 351.

⁹³ *Idem.*

⁹⁴ *Ibidem.* p. 351-352.

⁹⁵ *Ibidem.* p. 352.

⁹⁶ *Idem.*

As sociedades são grupos de indivíduos, unidos *psychologicamente*, isto é, grupos de indivíduos que, subjetivamente, vivem segundo tradições comuns, e que, objetivamente, apresentam umas tantas systematisações cerebrais fixadas segundo o mesmo typo. Isto determina reações geraes análogas, e que correspondem ao viver geral da especie, e ao character normal de cada grupo. Nota-se, porém, que os agrupamentos sociais não são bem limitados, nem no tempo, nem no espaço. Dentro do conjunto total da especie, os grupos humanos entrelaçam-se, confundem-se e complicam-se, porque se incluem uns nos outros. Realmente, todos eles se distinguem, apenas, como *nucleo* profundamente instáveis, aliás⁹⁷.

O autor prosseguiu afirmando que as convenções e definições artificiais das nações eram incapazes de promover o isolamento desses grupos, que acabavam por utilizar outros aspectos para se orientar. Para sustentar sua afirmação, recorreu às nacionalidades suíça e canadense, destacando as muitas associações possíveis a cada nacionalidade:

Sem considerar os outros aspectos que podem servir para distinguir os núcleos sociais, apreciando apenas a nacionalidade: o Suisso é num elemento social relacionado imediatamente ao nucleo helvetico, e relacionado tambem ao nucleo germanico, ou ao francez, relacionado tambem ao grande nucleo europeu occidental... O canadense, é canadense, inglez, norte-americano, europeu, occidental...⁹⁸.

O caráter histórico do ser humano também pode ser apreendido pelo modo como as noções de *ideia* e *conceito* são abordadas na conclusão do manual pedagógico. Inicialmente, o autor considerava *ideia* como “aspectos definidos do universo”⁹⁹, comunicados entre as consciências. Não sendo possível determinar a origem da *ideia*, ela foi generalizada, tornando-se “formulas permanentes (si bem que evoluíveis) da constituição mental da especie”¹⁰⁰. Assim, incontáveis séries de percepções individuais se tornariam ideias e, posteriormente, conceituações abstratas “que não se inscrevem nos órgãos, porque se transmitem e se refazem nas consciências”¹⁰¹. Os conceitos seriam, portanto, “productos históricos, que evoluem com a sociedade”¹⁰² e não seriam transmitidos pela hereditariedade, mas sim pela comunicação entre os indivíduos. Atribuindo aos constructos da consciência a transitoriedade de tempo e de espaço, o autor acenou para a historicidade dos conceitos e ideias, daquilo que é produto da mente humana.

⁹⁷ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia...* Op.Cit. p.346. Grifos do autor.

⁹⁸ *Idem*.

⁹⁹ *Ibidem*. p.344

¹⁰⁰ *Idem*.

¹⁰¹ *Idem*.

¹⁰² *Ibidem*. p.345.

Hereditariedade, meio, adaptação, indivíduo, vida psíquica, inteligência, espírito, sociedade, tradição... Estes são alguns dos conceitos que formam o repertório mobilizado por Manoel Bomfim para formular sua psicologia e sua concepção de homem. Então, para Bomfim, o ser humano apresentaria limites e potencialidades, de modo que, pela educação, poderia se revelar e ser reformado ou estimulado.

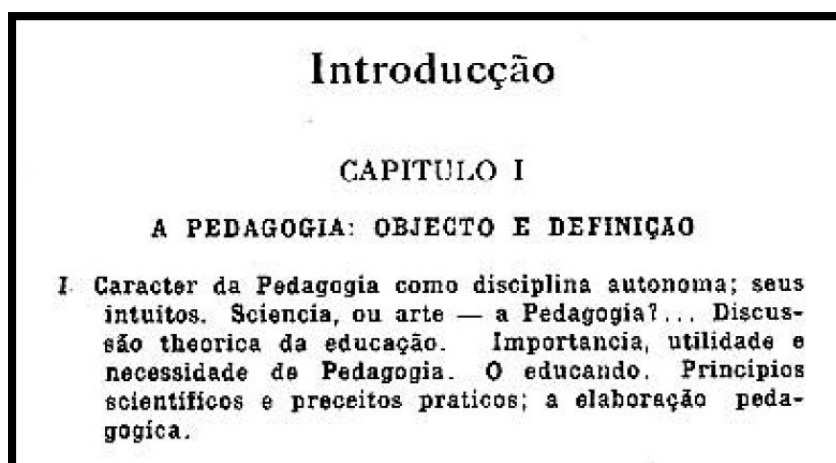
4.2.2 *Lições de Pedagogia*: educação como adaptação

Na vida mental do homem, tudo que não equivale a uma simples reação do organismo às excitações que recebe, é necessariamente de natureza social.

Manoel Bomfim¹⁰³

O manual pedagógico, pensado por Manoel Bomfim, para servir de suporte à disciplina de pedagogia assemelha-se, bastante, em seu aspecto gráfico, ao manual de psicologia. Contudo, infere-se que a proximidade visual poderia estar, possivelmente, associada à escolha do editor e não, necessariamente, à opção do autor. Essa afirmação baseia-se na presença da mesma estrutura da folha de rosto e dos mesmos facilitadores, como a síntese na abertura dos capítulos e na estrutura dos índices.

Figura 28 – Início de capítulo e síntese do conteúdo (guia temático)



Fonte: BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia...* *Op.Cit.* p.9.

Apesar da identificação de elementos gráficos semelhantes, percebeu-se que, nessa obra, tais recursos foram menos utilizados ou apresentavam uso distinto. Nas muitas páginas de

¹⁰³ BOMFIM, Manoel. *Pensar e Dizer...* *Op.Cit.* p.49.

Lições de Pedagogia, consta somente uma imagem (um contador numerador; p.214) e um quadro (dimensões normais dos bancos carteiras; p.63)¹⁰⁴. As notas, ainda que apareçam em número considerável, trinta e quatro ao todo, deixaram de ser um recurso para ampliar o conteúdo e promover novas questões, passando a ser utilizadas como espaço para justificativas, referências ou exemplos. Sobre a *Lições de Pedagogia*, à época de sua publicação, Mitsuko Aparecida Makino Antunes afirma:

é qualitativamente distinta de outras obras produzidas na época, não apenas no que diz respeito à visão de Psicologia e de Educação, mas às concepções de homem, mundo e sociedade que lhes dão base. Bomfim desenvolve, como outros autores, temas tratados pela Psicologia Geral, articulando-os às finalidades educativas e aos processos pedagógicos, porém, suas concepções distanciam-se do reducionismo e da biologização próprios da época, assim como das perspectivas funcionalistas da ciência psicológica¹⁰⁵.

A partir da síntese dos conteúdos da introdução, conforme pode ser visto na imagem 27, reconhece-se o contexto de disputas em que Manoel Bomfim publicou seu manual. A seleção dos aspectos para iniciar seu curso de pedagogia indica que era necessário conceituar bem o saber a ser compendiado, a fim de estabelecer seus interlocutores e fundamentos do que seria ensinado. Em busca de legitimar suas escolhas, seus fundamentos e métodos, Bomfim afirmava que a pedagogia “não é uma simples formula pratica de dirigir ou *conduzir* a criança”¹⁰⁶, da mesma maneira que não era uma ciência, sendo, portanto, uma “systematisação dos principios scientificos, na discussão dos methodos racionaes da intervenção educativa”¹⁰⁷.

Essa definição de pedagogia estava relacionada à conceituação de ciência formulada por Bomfim, pois, para ser uma ciência, o saber deveria ser fruto de estudos sistemáticos para o conhecimento (de um objeto), em âmbito exclusivamente teórico. Desta maneira, a pedagogia, por ser essencialmente prática, não contemplava o pré-requisito de se ater ao plano teórico, não podendo ser considerada uma ciência nos moldes Bomfimnianos.

Para o educador sergipano, não existia uma ciência *da* educação e sim ciência *na* educação, uma vez que a pedagogia fundamentava sua prática em um corpo teórico oriundo das mais diversas áreas, inspirando-se “em todas as sciencias – phisicas, natuares, históricas e

¹⁰⁴ As imagens de tais recursos não serão incorporadas ao corpo da tese devido à pouca qualidade que apresentam na obra disponível.

¹⁰⁵ ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Sobre a obra de Manoel Bomfim: um estudo sobre lições de pedagogia. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.20, n.2, p. 397-402, maio-ago, 2016. p. 401

¹⁰⁶ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.* p.9.

¹⁰⁷ *Idem.*

sociais”¹⁰⁸. No entanto, destacava que, de todos os conhecimentos subsidiários, os mais importantes eram aqueles originários da psicologia. Nesse sentido, segundo Wojciech Andrzej Kuleska, Bomfim acrescentou, ao título de seu manual, “o subtítulo *Teoria e Prática da Educação* com o objetivo de alertar o leitor que não se trata simplesmente da exposição de uma doutrina, mas também de sua aplicação prática na realidade escolar”¹⁰⁹.

Assim, para Bomfim, a pedagogia era uma “elucidação theorica e racional que inspira a *arte da educação*”¹¹⁰. Ou seja, não era uma ciência e, tampouco, arte. Sua importância residia na capacidade interpretativa que, ao reconhecer o contexto (variável), promovia a necessária articulação de saberes e práticas para a sua finalidade: a educação. Em suas palavras:

A pedagogia não é uma simples condensação de principios scientificos, ou um formulário de preceitos praticos. É uma discussão interpretativa, uma doutrina de deduções racionais, rigorosas, mas aparentemente variáveis. A educação, obra complexa, longa, exigente e árdua, deve ser feita muito racionalmente, sob um regimen rigorosamente scientifico. Dahi advem a grande importancia da Pedagogia¹¹¹.

Manoel Bomfim atribuía a qualidade de *arte* à finalidade e não ao processo. Pois, à *educação*, cabia uma tarefa especial, que era a formação da personalidade humana, já que “a entidade a que se applica a educação não existe quasi, nem está caracterizada, quando a obra educativa começa; é uma individualidade que se deve formar como resultado da própria educação”¹¹². O autor prosseguia, afirmando a necessidade de educar reconhecendo e respeitando as características de cada aluno, que não deveria ser considerado uma folha em branco, mas um indivíduo com caráter próprio. Logo, “cada criança será um caso particular”¹¹³.

Ao estudar os saberes dos manuais pedagógicos no Brasil e em Portugal, Vivian Batista da Silva destaca que, no período em que Manoel Bomfim publicava suas *Lições de Pedagogia*, tornou-se comum, entre os manuais de pedagogia, destacar o educando, mobilizando conhecimentos de diversas áreas para a compreensão das particularidades da infância e suas implicações na educação. Nas palavras da autora:

¹⁰⁸ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia...* *Op.Cit.*p.14.

¹⁰⁹ KULESKA, Wojciech Andrzej. *Pedagogia e Psicologia no pensamento de Manoel Bomfim...* *Op.Cit.* p.116.
Grifo do autor

¹¹⁰ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia...* *Op.Cit.* p.10.

¹¹¹ *Idem.*

¹¹² *Idem.*

¹¹³ *Idem.*

Tomando como referência os saberes relativos a infância, os manuais do período passaram a enfatizar outro polo do *triângulo didático*, deixando de destacar tanto as questões relativas ao professor e a organização da escola, como ocorreu anteriormente. Os textos da Escola Normal fundamentaram-se, então, em trabalhos de psicólogos, médicos, sociólogos, higienistas, biólogos, filósofos e outros especialistas da sociedade e da infância. A cultura pedagógica foi pensada para valorizar as características do educando, que foram objeto de explicação para os professores porque, na época, as finalidades escolares dirigiram-se a educação integral das crianças, de suas atitudes, disposições e comportamentos¹¹⁴.

Devido à sua condição fundamental dentro da sociedade, segundo Manoel Bomfim, o conceito de educação era repleto de senso comum e, portanto, objeto de muitas interpretações. Assim, buscou estruturar sua definição a partir das muitas noções vigentes, entre elas: modificação, correção e desenvolvimento. Tais noções não poderiam ser descartadas, pois, de certo modo, estavam contidas no que concebia como educação. Todavia, considerava que a melhor síntese para esse conceito consistia em adaptação. Segundo Bomfim, “a educação é a *adaptação do indivíduo às condições da vida humana*”¹¹⁵.

Esse movimento de conceituação ainda deixava algumas questões em aberto. Em seu entendimento, o homem era um ser biológico; logo, incapaz de escapar às leis desse domínio. *Adaptação*, nesse contexto, seria o resultado de um esforço consciente do indivíduo, a fim de viver conforme as demandas do meio físico e social em que estava inserido. Em outras palavras, conformar-se *às condições da vida humana*. Mitsuko Aparecida Makino Antunes amplia a compreensão Bomfimniana, ressaltando que a “adaptação que permite ao homem o domínio sobre a natureza, realizando-se conscientemente pela inteligência, entendida esta como processo de base psicossocial”¹¹⁶.

A biologia também impunha a lei da hereditariedade aos seres humanos. Contudo, o homem era diferente de outros seres vivos, que não recebiam de seus ascendentes todos os instintos adaptativos e de sobrevivência dos quais necessitavam. Conforme Manoel Bomfim, nos aspectos orgânicos e psicológicos, as heranças biológicas, nos seres humanos, manifestavam-se, basicamente, em tendências e inclinações do temperamento e do caráter. Em vista disso, a transmissão do processo de adaptação ao meio recaía sobre a socialização humana.

Para o autor:

Dada a natureza e o viver social da espécie, as formas e os processos de adaptação se generalizam em grande parte, constituindo em uma sorte de

¹¹⁴ SILVA, Vivian Batista. *Saberes em viagens nos manuais pedagógicos... Op.Cit.* p.257-258.

¹¹⁵ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.* p.12. (Grifo do autor).

¹¹⁶ ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Sobre a obra de Manoel Bomfim... *Op.Cit.*p.399.

experiência commum, social, e essa experiência concretizada na tradição, transmite-se de geração em geração. Toda a superioridade da espécie humana está, pois nesse psychismo socializado, que permite condensarem cada individualidade, em cada consciencia, a experiencia de todas as outras; e a educação vem a ser a *forma de transmissão psychica dos processos e das capacidades adaptativas*¹¹⁷.

A educação, portanto, seria um fato natural à existência humana. Sem esse meio de transmissão de conhecimentos, não seria possível que as gerações anteriores preparassem as mais novas para a adaptação ao meio. De acordo com Wojciech Andrzej Kuleska, a concepção de psicologia de Bomfim o levava a considerar as particularidades pueris do educando, bem como as implicações das “relações entre as consciências individuais”¹¹⁸ na vida social.

Nesse mesmo sentido, Francisco Teixeira Portugal ressalta que os estudos sobre a psicologia Bomfimiana identificam tanto a superação de um psicologismo comum à época quanto a preocupação com a natureza social do psiquismo. Um exemplo dessa leitura diferenciada, segundo o autor, foi a forma como o evolucionismo Spenceriano foi utilizado por Bomfim:

O evolucionismo que as acompanha foi também objeto de uma interpretação inovadora na obra psicológica. Tomando como parâmetro de evolução a capacidade de abstração – que na linguagem tem como exemplo maior, segundo o autor, a atividade poética ao produzir novas imagens e novas estruturas –, Bomfim torna a questão racial secundária em relação à atividade social dos indivíduos. O processo educativo, formador, e a atividade social dos integrantes de uma determinada tradição (termo do autor para representar uma determinada ordem simbólica e social) são dinâmicos¹¹⁹.

Infere-se, portanto, que o evolucionismo conferia à reflexão de Manoel Bomfim maior importância às dinâmicas das relações sociais do que às supostas determinações da raça. No entanto, reitera-se que, a despeito do valor atribuído à raça, a condição biológica mostrava-se extremamente relevante, pois constituía a base com a qual o educador sergipano relacionava os demais aspectos da vida humana. Essa relação entre biológico e social pode ser apreendida através do conceito de *personalidade*, segundo o qual o indivíduo, como ser biológico, constituiria-se ao mesmo tempo em que seria conformado na sua relação com a sociedade. Nas palavras de Bomfim:

¹¹⁷ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.*. p.10.

¹¹⁸ KULESKA, Wojciech Andrzej. *Pedagogia e Psicologia no pensamento de Manoel Bomfim... Op.Cit.*. p.117.

¹¹⁹ PORTUGAL, Francisco Teixeira. *Psicologia e história no pensamento de Manoel Bomfim. Estudos e Pesquisa em Psicologia*, Rio de Janeiro, v.10, p.556-612, 2010. p. 602-603.

A pessoa humana é, realmente, uma coordenação de atividades psychicas. Chamamos *personalidade* a individualidade consciente, e esta se define e se caracteriza pela vida moral. Mas, ao mesmo tempo, devemos notar que a noção de personalidade se liga imediatamente á de *Sociedade*. Sendo uma coordenação de processos psychicos, a personalidade é tambem no desenvolvimento da sua existencia, uma unidade ou um *elemento* do corpo social. Por outras palavras: a personalidade é uma *synthese psychica*, autonoma e completa, ao mesmo tempo que é a individualidade consciente, associada e relacionada na harmonia do viver social, e inteiramente dependente dele. A formação da personalidade corresponde, justamente, á incorporação do individuo no conjunto das relações que constituem a organização social¹²⁰.

O homem seria essencialmente social e, por isso, educável. Para tanto, segundo Bomfim, era preciso alinhar a capacidade biológica e psíquica para alcançar a aquisição dos conhecimentos necessários à sua existência, através do processo educativo realizado pela inserção do homem na sociedade.

Na criança, sua natureza frágil seria combinada a uma grande plasticidade cerebral. Desta maneira, ao mesmo tempo em que demandava ser cuidada, também se mostrava capaz de aprender, desde os primeiros momentos, as ações das quais dependia sua existência. Não existindo uma individualidade isolada do mundo, a primeira inserção do indivíduo na sociedade ocorreria pela família. Desta maneira, os pais seriam os primeiros a promoverem a educação da criança, contribuindo para a formação daquela personalidade. Todavia, os pais educavam por instinto e pelas preocupações com o futuro de sua prole, deixando-se “conduzir, quasi que exclusivamente pelo affeto; não chegam a estudar a convenientemente o problema que os oprime”¹²¹.

A educação natural era realizada instintivamente e se distinguia da intencional. Na escola, a intencionalidade da educação estaria relacionada à atuação racional, através da compreensão dos seguintes fatos: “o *fim* da educação, que é adaptação do educando; e os seus tres factores – natureza do *educando*; a natureza do *meio* ao qual elle se destina, e a acção do *educador*”¹²². A finalidade seria a adequação do educando ao meio em que vivia. Portanto, a educação “modifica, adapta, apura, mas não transforma”¹²³. De acordo com Gisele dos Santos Oliveira:

A tarefa educativa busca, pois, a adaptação do individuo ao meio. Neste sentido, a proposta do autor era que se estudasse a natureza da criança e a

¹²⁰ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.* p.15. (Grifo do autor.)

¹²¹ *Ibidem.* p.18.

¹²² *Ibidem.* p.14. (Grifo do autor.)

¹²³ *Ibidem.* p.25.

natureza do meio ao qual a criança seria criada e a ação do educador, ou seja, as formas e diferentes maneiras que este *cientista artista* se apropriaria de diversas ciências as quais a operação educativa se utilizaria para cumprimento de seu trabalho. Bomfim escreveu sobre educação da “personalidade”. Nesta se devia procurar formar a criança de acordo com suas condições pessoais individualizadas, até porque a criança, para o autor, era um agente. Portanto, estaria lendo seu mundo exterior organizando-o psicologicamente de forma consciente, capacidade que não poderia ser perdida ou desconsiderada, por ser importantíssima para a construção do indivíduo racional, capaz de construir e reconstruir seu ambiente social com base nas experiências vividas em ambiente com tradição e moral distintas, que precisavam ser preservadas conscientemente como componentes de sua história social¹²⁴.

Para Bomfim, a perfeição não poderia ser uma finalidade da educação. O autor considerava que, do ponto de vista geral e social, “o efeito da ação educativa é excelente – si produziu uma individualidade útil, moral e produtora”¹²⁵. A argumentação do autor contra essa busca pela perfeição era sustentada pela premissa de que não seria possível realizar tal intento considerando as características dos alunos, de modo que isso implicaria em transformações que deturpariam o caráter e, possivelmente, tornariam a criança “revoltada (...) a quase totalidade dos fracassos ou defeitos oriundos da prática educativa provêm da falta de compreensão quanto ao que se deve querer e ao que se pode alcançar, como correção do educando”¹²⁶.

Essa educação, proposta por Manoel Bomfim, tornar-se-ia um meio para o progresso. Por sua vez, o respeito às individualidades constituía-se, também, em uma importante ferramenta para fomentar as diferenças de aptidões, tão necessárias ao momento de especialização em que o capitalismo se encontrava no Brasil. Conforme o educador:

Pelo estudo positivo, como o fizemos, das condições naturaes da educação, reconhecemos que ella tem por fim immediato fazer da criança uma creatura sã, moral, activa e productora, e que para tentar estimular a actividade do individuo, é preciso estimular e apurar os seus dotes e as suas energias pessoasas, em vez de contrarial-as e annullal-as. A pessoa age e trabalha com empenho, com amor e enthusiasmo, quando quer satisfazer a solicitações profundas da sua consciencia. É deste modo que o individuo chega ao máximo da sua boa produção, é deste modo que se obtem a perfeita especialisação de trabalho e funcoes necessarias ao *progresso geral*¹²⁷.

Para Manoel Bomfim, “a formação mental do individuo comprehende suas partes, isto é, duas sortes de preparo: uma geral que adapta ás condições do vive comum; e uma especial,

¹²⁴ OLIVEIRA, Gisele dos Santos. *Manoel Bomfim e a formação de professores... Op.Cit.* p.63. Grifo da autora.

¹²⁵ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op. Cit.s* p.26.

¹²⁶ BORGES, Roselania Francisconi. *A pedagogia de Manoel Bomfim ...Op.Cit.* p.52.

¹²⁷ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.* p. 29. Grifo do autor.

que o dispõe de modo particular para a função, o trabalho ou a profissão que lhe cabe”¹²⁸. O primeiro tipo de formação era de competência da família, da escola e de todo o meio social da criança. O segundo tipo era de competência exclusiva de instituições de ensino e, de acordo com o educador, diferenciava-se em graus (Instrução Primária; Instrução Secundária; Instrução Superior) e finalidades (a *Instrução Secundária* teria como objetivo a formação de caráter geral das humanidades e a preparação para o nível superior, enquanto a *Instrução Superior* possuiria o propósito de preparar o profissional ou dotá-lo de cultura científica).

A escola de Instrução Primária deveria ser a instituição que garantiria a educação nos moldes propostos pelo educador sergipano, pois, nesse grau, abrangeria uma instrução sistemática e de caráter geral, cuja finalidade era preparar para a vida. Essa educação era defendida para todos e, por conseguinte, deveria ser obrigatória, gratuita e laica¹²⁹. Estava na competência da Escola Primária:

Ensinar a todos, tudo aquilo que todo individuo precisa saber para viver como ser humano social, qualquer que seja a sua situação pessoal e o seu destino possível; além disto, deve a Escola primaria desenvolver e methodisar convenientemente a inteligencia do individuo, de tal sorte que elle saiba servir-se dela efficazmente, como lhe for necessário, e possa depois, por si mesmo, completar a sua instrução geral, caso na tenha o ensejo de fazer um tirocínio escolar. Tanto vale dizer que – a Escola Primaria tem um duplo dever, bem explicito: ensinar umas tantas cousas, e educar convenientemente a mentalidade da criança¹³⁰.

Com a instrução primária obrigatória, gratuita e laica, Bomfim pretendia garantir o mínimo de conhecimento geral para o povo. Destaca-se que o acesso aos demais graus, ou níveis de ensino, seria de responsabilidade do próprio educando, de modo que apenas o grau primário deveria ser ofertado de modo irrestrito.

Apesar da discordância, Bomfim não negava o direito à liberdade dos pais de instruir seus filhos como e onde quisessem. Contudo, imputava a necessidade de que esse ensino doméstico também observasse os preceitos da higiene e da moral. Considerava a escola como um direito da criança e destacava a obrigação do Estado na garantia dos direitos dos mais fracos. Logo, cabia à União e aos entes federados a defesa da instrução para todas as crianças brasileiras¹³¹. Para tanto, compreendia que a obrigatoriedade deveria estar atrelada à gratuidade, para não onerar os mais pobres com os encargos da educação dos filhos. Por fim, a defesa da

¹²⁸ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.*. p. 97.

¹²⁹ *Ibidem*. p.101.

¹³⁰ *Ibidem*. p. 99.

¹³¹ *Ibidem*. p.101.

laicidade estava relacionada ao fato de ser um serviço público e de que não havia uma religião do Estado:

Quando o regimen politico é esse, não póde o ensino publico deixar se ser leigo, porque, si todas as crianças devem frenquentar escolas, si estas se offerecem a toda gente, é natural que ahi se encontrem crianças oriundas de familias professando religioes diferentes, em face das quaes o ensino official tem de ser neutro. Para o bem respeitar as crenças possiveis de todos, o único regimen é o da neutralidade – o do *ensino rigorosamente leigo*¹³².

Para Manoel Bomfim, a Escola Primária deveria *educar*, ou seja, preparar a inteligência do educando para que ele fosse capaz de aplicar seu conhecimento na vida cotidiana. Assim, educar consistia em promover o desenvolvimento da *inteligência* (atividade adaptativa da espécie humana), um modo superior de ser impressionado pelo mundo exterior e de senti-lo. *Instruir*, por sua vez, seria propiciar a aquisição de conhecimentos¹³³. Essa distinção, para o educador sergipano, era apenas formal, pois a educação intelectual não poderia prescindir da instrução “porque toda educação é exercício, a intelligencia não se poderia exercer no vasio, e sim na elaboração do conhecimento, conhecimento necessariamente systematisados e gradativos, para ser realmente educativo”¹³⁴.

De acordo com Bomfim, o currículo da Escola Primária deveria ser mínimo, já que sua finalidade era educar¹³⁵ e ensinar a aprender, sendo “indispensável que ella habilite o individuo a completal-o por si mesmo”¹³⁶. Por isso, ao invés de promover o acúmulo de conhecimentos estéreis, a escola deveria incumbir-se de fazer o educando “conhecer a si proprio e o meio onde vive, conhecer a si como organismo biológico e como pessoa moral; conhecer o meio physico e o meio social, no conjuncto das relações geraes que vae participar”¹³⁷. Logo, os conhecimentos deveriam dotar o aluno de habilidades e competências para que pudesse agir no

¹³² BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.*. p.103. (Grifo do autor).

¹³³ *Ibidem.* p. 80.

¹³⁴ *Ibidem.* p. 86.

¹³⁵ Percebeu-se certa semelhança entre Manoel Bomfim e Herbert Spencer, no que concerne às premissas que guiam os saberes a serem difundidos pelo ensino primário. Segundo Rosa Fátima de Souza, Herbert Spencer chegou à conclusão daquilo que teria valor para ser transmitido pela escola, partindo da premissa “que a finalidade principal da educação era a de preparar o homem para a vida completa. Portanto, para se definir qual conhecimento era de maior utilidade cumpria classificar, por ordem de importância, os gêneros principais das atividades que constituíam a vida do homem”. SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008. p.22.

¹³⁶ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.*. p.106.

¹³⁷ *Idem.*

meio em que vivia. Assim, para Manoel Bomfim, a Escola Primária em seu currículo mínimo¹³⁸, deveria ofertar:

Conhecimento e pratica corrente da lingua vernacula, fallada e escripta; cálculo elemental; conhecimento e pratica do systema de pesos e medidas e das moedas usuaes; instrução moral e cívica; preceitos geraes de hygiene; trabalhos manuais e pratica de desenho¹³⁹.

Conforme Manoel Bomfim, também deveriam ser ofertados conteúdos auxiliares, ou subsidiários, a saber:

morphologia geométrica, historia e geografia, noções elementares de sciencias physicas e naturaes, gymnástica... com que intento se inscrevem taes matérias? Para servirem como subsidio ás disciplinas essenciais e como temas e motivos de educação intellectual (...) cada uma dellas concorre mais especialmente par cultura e desenvolvimento de uma ordem de funções e de capacidades – memoria, observação, discriminação, dedução, imaginação¹⁴⁰.

Tal como havia afirmado no prefácio de *Lições de Pedagogia*, Bomfim incluiu as metodologias referentes aos conteúdos do currículo mínimo da Escola Primária¹⁴¹. Optou-se por concentrar a análise na seção *Educação do Organismo* e no capítulo sobre *Trabalho Manual*. Essa escolha foi decorrente da adoção do recorte temático, que privilegia a relação entre adaptação e trabalho.

O capítulo *Cultura física e hábitos higiênicos* é o primeiro da seção *Educação do Organismo*. No início do texto, Manoel Bomfim afirmou que seu conteúdo consistia na expressão das condições de vida, “porque ellas exigem do homem real capacidade de trabalho e de produção”¹⁴². Conforme o autor, pertencia à cultura física o desenvolvimento apurado do organismo. Contudo, não deixou de realizar o seguinte questionamento: “até que ponto podemos, por intermedio da consciencia, aagir sobre a vida physiologica para corrigil-a, apural-

¹³⁸ Rosa Fátima de Souza apresenta os programas da escola primária paulista dos anos de 1905 e 1925, respectivamente. Estes são aqui citados, com o objetivo de enriquecer a análise, comparativamente. As disciplinas oferecidas no ano de 1905 eram: Leitura, Linguagem, Caligrafia; Aritmética; Geometria; Desenho; Instrução moral e cívica; Geografia (cosmografia no 3º. ano); Ciências físicas e naturais - Higiene; História do Brasil; Música; Trabalhos manuais; e Ginástica e Exercícios militares. Já as oferecidas no ano de 1925 constavam no programa: Leitura, Caligrafia, Linguagem (oral e escrita); Aritmética; Geometria (formas nos 1º. e 2º. anos; Desenho; Instrução moral e cívica; Geografia; Ciências físicas e naturais (lições de cousas nos 1º. e 2º. anos); História do Brasil; Música; Trabalhos manuais; e Ginástica. Dados extraídos de SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX...* Op. Cit. p.51.

¹³⁹ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia...* Op.Cit.. p.106.

¹⁴⁰ *Ibidem.* p.107.

¹⁴¹ Nas seções Educação do Organismo e Educação Intellectual e Methodologias.

¹⁴² BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia...* Op.Cit. p.53.

a e fortacel-a? Até onde vae, e em pôde consistir a efficácia da intervenção educativa quanto á vida physiologica ?”¹⁴³.

Para responder à questão, ainda que houvesse mencionado a existência de muitas dissertações sobre o assunto, o autor apenas declarou: *mens sana in corpore sano*. Porém, depois de estabelecer dois grupos de atividades da cultura física (*acto de vida de nutrição* – reflexos inconscientes e mecanizados – e *acto de vida de relação* – inteligência, raciocínio e consciência)¹⁴⁴, o educador afirmou, categoricamente, que seria possível influenciar a fisiologia humana por meio da consciência – e em ambos os grupos.

No domínio da cultura física, estariam uma série de hábitos de caráter orgânico, que influenciavam na constituição fisiológica, de modo que “esses hábitos organicos (...) interessam tanto mais o educador quanto é certo que elles só são realmente modificaveis no período da formação do individuo”¹⁴⁵. De acordo com Heloísa Helena Pimenta Rocha, a partir da difusão dos saberes higiênicos, em finais no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o corpo do educando tornou-se uma preocupação e a escola foi vista como uma das responsáveis pela debilidade dos corpos de seus alunos. Assim, a ginástica era “considerada como elemento fundamental, capaz de corrigir os distúrbios orgânicos gerados por um trabalho escolar inadequado, (...) influido no desenvolvimento infantil, na estética e, configurando-se em ‘excelente meio de educação moral’”¹⁴⁶.

Apresentando uma conceituação que distinguia a educação física em positiva e negativa, Bomfim ofereceu os seguintes exemplos: a educação física negativa seria a aquisição de conhecimentos de higiene; por sua vez, educação física positiva deveria referir-se “especialmente aos exercicios gymnásticos, dos quaes provém reforço e da capacidade motora do organismo”¹⁴⁷.

No que diz respeito aos hábitos higiênicos, conforme Bomfim, estes poderiam ser impostos até que a criança se manifestasse ativamente. Deste ponto em diante, os hábitos deveriam ser sugeridos e recomendados. Conforme declarou o autor, aquele espaço não comportava uma lista de hábitos higiênicos a serem inculcados; portanto, deveria limitar-se a ensinar o método de aprender tais preceitos. Segundo as orientações da educação intelectual,

¹⁴³ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit..* p.53-54.

¹⁴⁴ *Ibidem.* p.54.

¹⁴⁵ *Ibidem.* p.55.

¹⁴⁶ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Entre a ortopedia e a civilidade: higienismo e educação do corpo no Brasil. *Hist. Educ.*, 28, p. 109-134, 2009. p.123

¹⁴⁷ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit..* p. 55.

“todo ensino se deve dirigir a compreensão do aluno, e todo conhecimento deve ser uma aquisição racional”¹⁴⁸.

Nas páginas seguintes, o autor dedicou-se a tratar da *higiene escolar*: “o conjunto de regras e indicações que presidem a vida escolar quanto a defesa da saúde”¹⁴⁹. Assim, abordou as melhores condições materiais para: a localização da escola; a arborização do ambiente; distribuição e disposição das salas; iluminação; janelas; área da sala de aula; hall e renovação do ar; disciplina; áreas comuns; bancos escolares; livros (dimensões dos caracteres, aspecto e cor do papel); além dos horários – tempo na escola e tempo de descanso.

Sobre a cultura ginástica, Manoel Bomfim destacou a sua função da educação motora, sendo “boa escola dos movimentos e do trabalho muscular”¹⁵⁰. Com isso, descartou uma vertente de pensamento que apresentava a “noção estreita e falha de que a gymnástica tem por fim exercitar e educar os músculos tão somente”¹⁵¹, ressaltando que o objetivo da educação “quer nas atividades físicas, que nas funções psíquicas – é um desenvolvimento harmonioso e equilibrado do conjunto”¹⁵².

Nesse contexto, Bomfim apontava os atletas como maus exemplos, pois se exercitavam demasiadamente e extrapolavam a necessidade de ganho de força e apuro de um homem comum. Portanto, a ginástica, para ser educativa, não deveria seguir os moldes de “uma escola do atletismo, e sim, uma [de] educação apuradora do systema motor”¹⁵³. O autor continuou alinhando a educação do estímulo motor a uma ginástica equilibradora do sistema muscular – que estimulasse as partes deficientes – afirmando que ela “tem seus melhores exercícios na gymnástica sueca”¹⁵⁴.

De acordo com Bomfim, a educação física deveria combinar ginástica, jogos e esportes, já que estes apresentavam bom desempenho no que concernia ao desenvolvimento e apuro muscular, além de contribuírem para a formação moral do educando. Nas palavras do autor:

Da adolescência para a mocidade, são esses exercícios muito indicados, não só pelo apuro muscular, como, principalmente, pelo seu carácter de escola moral – cultura da vontade, formação do carácter, prática da temperança, hábito de método, espírito de disciplina, desenvolvimento da atenção, systematização da tenacidade, capacidade de esforços... O training bem

¹⁴⁸ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.*. p.57.

¹⁴⁹ *Ibidem.* p.58.

¹⁵⁰ *Ibidem.* p.69.

¹⁵¹ *Idem.*

¹⁵² *Ibidem.* p.70.

¹⁵³ *Ibidem.* p.71.

¹⁵⁴ *Ibidem.* p.77.

conduzido e bem entendido é um modelo de disciplina voluntaria, e de ordem de ação. Na infancia devem predominar os jogos e os sports; a gymnastica propriamente dita só deve intervir quando já ha desequilíbrios acusados, que devam ser corrigidos¹⁵⁵

O capítulo XVIII é dedicado à pedagogia dos trabalhos manuais e, já no primeiro parágrafo, Bomfim pôs-se a esclarecer o motivo da inclusão dessa disciplina na Escola Primária. Segundo ele, haveria um “tríplice objetivo: educação moral, educação dos sentidos e educação motora”¹⁵⁶. Sua presença também se propunha a uma reforma dos valores, pois carregava a intenção de que o contato com o trabalho manual diminuiria, ao menos em parte, o preconceito existente em relação ao trabalho físico.

Ambicionava, ainda, provocar o interesse do aluno para esse tipo de atividade, relacionando positivamente o esforço metódico aos processos dos trabalhos manuais e à recompensa pelo trabalho realizado. Com isso, seria possível formar “essa admirável qualidade humana – *o amor ao trabalho*, qualidade que, junta á capacidade de esforço inteligente e sereno, ao habito da acção methodica, constitue a preciosa *virtude do trabalho*”¹⁵⁷. Percebe-se, então, a busca constante de Manoel Bomfim em atribuir valores positivos e moralizantes, com a intenção de criar o gosto pelo trabalho no educando, que vivia em uma sociedade que estava mais propensa a perceber o trabalho como algo negativo e relacionado à escravidão.

Estudando o debate em torno dos trabalhos manuais em revistas pedagógicas do estado de São Paulo, Tainá Pinheiro e Kazumi Munakata ressaltam que era comum encontrar três argumentos a favor da disciplina, sendo eles: desenvolvimento da destreza manual e treino para um olhar apurado; contribuição para o desempenho em outras disciplinas; e, por fim, o cultivo de valores morais¹⁵⁸. Portanto, não era exclusiva de Bomfim a defesa dos trabalhos manuais a partir desses argumentos, de modo que o autor se tornava, assim, mais um nas fileiras da defesa pela formação do homem integral e adequado ao seu tempo – o qual impunha, no molde industrial capitalista, longas e extenuantes jornadas de trabalho.

A educação da criança deveria conter estímulos para a apreciação do esforço, atrelando-o a recompensas gratificantes, de modo a reduzir o número de alunos refratários aos princípios

¹⁵⁵ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.* p. 77-78.

¹⁵⁶ *Ibidem.* p.313.

¹⁵⁷ *Ibidem.* p.314.

¹⁵⁸ PINHEIRO, Tainá M.; NUNAKATA, Kazumi. “Os trabalhos manuais na escola republicana”, in: BRAGHINI, Katya Mitsuki Zuquim; MUNAKATA, Kazumi e TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. *Diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 233-252. p.237.

morais e a “pronunciada inaptidão para o trabalho”¹⁵⁹. Conforme o educador sergipano, o prazer alcançado por meio do esporte era comparável à satisfação obtida com o resultado do esforço empregado no trabalho manual. Assim, a atividade de trabalhos manuais também deveria ser oferecida, com a finalidade de proporcionar “ocasiões e motivos de prazeres elevados e moralizadores”¹⁶⁰.

Ainda que o principal argumento para a defesa dos trabalhos manuais residisse no caráter formativo da atividade, a associação com a utilidade e a preparação para o trabalho era feita com relativa frequência¹⁶¹. Esse apelo à preparação para o trabalho se destaca em dois momentos no capítulo.

Em um primeiro momento, a disciplina de trabalhos manuais possuiria um programa comum para meninos e meninas. No entanto, por volta dos nove anos, as meninas passariam a ter um conteúdo específico: trabalhos de agulha. Ao comentar a diferenciação, o educador afirmou: “admite-se que toda mulher deve saber coser; mas é preciso lembrar que não é essa a única aptidão manual que se oferece a mulher, e que a função da Escola Primária não é simplesmente fazer costureiras ou bordadeiras”¹⁶².

Em um segundo momento, Bomfim, ao abordar a universalidade do público da Escola Primária, afirmou que era preciso adequar o conteúdo oferecido aos alunos de acordo com a profissão dos pais, tendo em vista que a maioria seguiria com os trabalhos manuais. Nas palavras de Bomfim:

O ensino dos elementos técnicos compreende o conjunto de “conhecimentos applicados” indispensaveis como preparo geral de todos aquelles que se entregam as profissões manuaes. A Escola Primaria compete ministrar essa parte da instrucção, porque é a Escola destinada á universalidade dos individuos, cuja maioria não é de afortunados, isto é, cuja maioria é constituída de proletarios e de trabalhadores. Nestas condições, nada mais legitimo de que o incluïrem-se no programma primario materias que são indispensaveis a todos trabalhadores, tanto amis quando essas materias são utilissimas para todos os outros, mesmo para aquelles que fazem a sua vida em profissões liberaes. Racionalmente, essa technica elementar é o complemento necessário da instrucção geral. Todo individuo precisa aprender a trabalhar, como precisa conhecer o meio dentro do qual vai viver; todo individuo deve aprender a servir-se das duas mãos, como aprende a servir-se das oiças, ou da visão e da phonação... São necessidades formaes da vida humana tão imperiosas como a de saber ler, contar, comprar, vender...¹⁶³

¹⁵⁹ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.* p.316.

¹⁶⁰ *Ibidem.* p.314.

¹⁶¹ PINHEIRO, Tainã M.; NUNAKATA, Kazumi. “Os trabalhos manuais na escola republicana”... *Op.Cit.* p.248.

¹⁶² BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.* p.322.

¹⁶³ *Ibidem.* p.317.

Destinada à universalidade dos cidadãos, os saberes implicados na escola deveriam reverberar no amor à pátria, bem como nos conhecimentos da língua vernácula, dos números, dos pesos e medidas, da geografia, da história, dentre outros. A Escola Primária defendida por Manoel Bomfim colocaria, lado a lado, ricos e pobres, para a aquisição de conhecimentos, para aprender a aprender e para a plena adaptação do indivíduo ao meio. Ainda que obrigatória, gratuita e laica, essa escola era mesmo para todos? Nota-se que Bomfim tinha pleno domínio da psicologia, da pedagogia, do pensamento histórico, da especulação ensaística e do pensamento abstrato, tendendo à generalização. Ao elaborar sua proposta para a educação, Bomfim mostrou que o conhecimento que tinha do (e sobre) o povo também havia sido aprendido nos livros.

4.2.3 Afetividade e vontade: subsídios para a educação moral

O período em que Manoel Bomfim circulou nos meios intelectuais do Brasil, compreendido entre os anos finais do século XIX e os iniciais do século XX, coincidiu com os esforços desse setor da sociedade para materializar os projetos de nação que introduziriam o país no capitalismo industrial. Assim, na busca por acompanhar o dinamismo da economia mundial, essa intelectualidade, composta por homens de letras e ciências, assumiu a tarefa de modernizar o país e, para isso, novos centros urbanos foram saneados, novos meios de transporte foram utilizados e os meios de comunicação foram ampliados. Nicolau Sevcenko ressalta que:

em nenhum período anterior, tantas pessoas foram envolvidas de modo tão completo e tão rápido num processo tão dramático de transformação de seus hábitos cotidianos, suas convicções, seus modos de percepção (...) isso não apenas no Brasil, mas no mundo tomado agora como um todo integrado¹⁶⁴.

O crescimento do urbano criava tanto problemas quanto oportunidades. As inovações tecnológicas, que eram massivamente intensificadas de modo a gerar novas formas de consumo, e o fortalecimento do sistema capitalista demandavam novas formas de disciplinarização do corpo social e novas habilidades para homens e mulheres adentrarem no mundo do trabalho. De fato, havia um “frenesi” nos comportamentos e uma agitação mercadológica, que acirrava e impunha novos padrões comportamentais.

¹⁶⁴ SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil... Op. Cit.* p. 7-8.

No bojo dessas transformações, a educação, além de objetivar atender a um ideal de civilização, era pensada como uma das ferramentas para a formação do homem – que deveria ter habilidades e competências mais adequadas a esse mundo em constante mudança, onde o tempo se acelerava e as distâncias se encurtavam. Nesse sentido, Carlos Monarcha afirma que esse tempo provocou uma alteração no tipo de formação humana, em que “*o ideal de homem culto era suplantado pelo ideal de homem prático: O homem novo*”¹⁶⁵.

Manoel Bomfim participou ativamente desse processo, tanto pelas ações políticas quanto pelo trabalho científico sobre educação. No interregno da decadência da pedagogia tradicional e da consolidação da Escola Nova, para Bomfim, a educação coadunava as noções de perfectibilidade e adaptabilidade. Concebia o homem como um ser perfectível por sua condição biológica e pela plasticidade cerebral, que permitia o desenvolvimento por meio da transmissão dos conhecimentos, isto é, pela educação. A adaptabilidade era a finalidade primeira do processo educativo, consistindo na ideia de prover o homem de habilidades que o ajudassem a compreender o meio físico e social em que estava inserido, dotando-o de ferramentas para melhor se ajustar a ele.

O homem também era um ser histórico e, por isso, Bomfim afirmava que as tradições e valores sociais ou morais, transmitidos pela educação, poderiam variar, também, com o tempo. Segundo Bomfim, a educação orientada por princípios científicos deveria respeitar o educando, considerando suas tendências naturais e promovendo, dentro de suas capacidades, a aquisição de conhecimentos. No entanto, também deveria harmonizá-lo à sociedade, inculcando suas regras e hierarquias. Produto do convencimento, e não da coerção, a adesão à vida moral era uma escolha do indivíduo. Deste modo, livre arbítrio e moralidade seriam os mediadores entre o individual e o social.

Sentidos, sensações, sentimentos, emoções e inteligência são alguns dos conceitos presentes no repertório Bomfimniano mobilizado para expor sua concepção de educação em seu discurso científico. Nota-se que, para abordar a educação, cientificamente, o educador e psicólogo Manoel Bomfim constrói seus textos em dois movimentos: primeiro é generalizante, apresentando os conteúdos e sua argumentação, além de recorrer às noções de organismo, homem, indivíduo e espírito para tratar do educando; o segundo é mais restritivo e apresenta conteúdos e exemplos, mobilizando mais as noções de criança e infância. Com isso, Bomfim deixava implícito que, no geral, todo homem é educável, mas, se possível, o ideal era fornecer as ferramentas do aprender enquanto ele pertencesse à meninice.

¹⁶⁵ MONARCHA, Carlos. *A invenção da cidade e da multidão... Op. Cit.* p. 14. (Grifo do autor)

Os conteúdos mínimos da escola primária eram importantes para a existência material, porém não deveriam ser apartados do ensino dos princípios morais que ordenavam a vida em sociedade. Portanto, para Bomfim, o mais importante era que, por meio da educação, o indivíduo compreendesse sua sociedade, seu lugar de pertença e, por livre adesão, respeitasse as regras estabelecidas para a vida harmônica em comunidade. Nas palavras de Manoel Bomfim:

o fim definitivo de toda a obra da educação é a vida moral, e que, por conseguinte, para a educação ou formação moral do individuo se devem orientar todos os recursos e processos da intervenção educativa. Na prática, a necessidade de methodisar uma obra complexa como é a educação, faz dividir o programma em: educação physica, educação intellectual, educação moral, preparando homens *robustos, inteligentes e honestos*; mas, na concepção geral do plano, a esta ultima se subordinam todas as partes do programma, por em verdade – energias musculares e representações mentaes são meros instrumentos, que a educação apura, para que o individuo realize o seu destino como ser humano e moral¹⁶⁶.

A inteligência, para Manoel Bomfim, seria o instrumento da vida moral, por se pautar em elementos adquiridos e na capacidade humana de ser educável, responsável pela adaptação ao meio. Logo, não seria pelos dogmas ou pela coerção que o homem conviveria harmonicamente em sociedade, mas pelo uso inteligência. Uma vez educado, reconheceria os limites de suas liberdades e as necessidades da vida comum. A correção das condutas aconteceria pelo intermédio da razão, de modo que o educando pudesse ser orientado e perceber a sua falha, buscando corrigi-la. Pois a coerção não modificaria a tendência, apenas a escamotearia, permanecendo o problema que poderia aflorar em outro momento.

A afetividade é um “aspecto subjetivo da sensibilidade”¹⁶⁷, definida por Bomfim como “a manifestação inicial da reação psychica integral e corresponde a recepção da impressão e suas consequências na atividade nervosa”¹⁶⁸. Portanto, o caminho sugerido entre a sensação e a acomodação seria: excitações nervosas; consciência; representações; conhecimentos; e sensibilidades subjetivas, que se dividiriam em dois tipos – agradável e desagradável. As sensibilidades objetivas seriam *representações* e as sensibilidades subjetivas constituiriam as *afeições*.

¹⁶⁶ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.* p. 330. (Grifo do autor)

¹⁶⁷ *Ibidem.* p. 213

¹⁶⁸ *Ibidem.* p. 212.

Dor e prazer¹⁶⁹, nesse contexto, seriam formas elementares da afetividade. Ressalta-se que, para Bomfim, a felicidade corresponde ao não sofrer dor e sentir o máximo de prazer possível. Para viver em sociedade, o indivíduo deveria renunciar à busca pela felicidade máxima, encontrando prazeres menos danosos do que aqueles derivados da satisfação de seus apetites inferiores – gozo pela saciedade de um prazer corpóreo – e procurando prazeres amenos e mais duradouros, como os oriundos de fruição estética ou da realização de atividades como o esporte. Nas palavras de Bomfim:

É sempre possível harmonizar os recursos da educação moral, num programma de intervenção que apure, ao menostempo, a *natureza* e as *formas* das manifestações affectivas. A alta moralidade deriva, justamente, desse trabalho educativo, que se obtem a selecção dos sentimentos pela opposição de umas tendencias a outras, procurando sopitas os apetites e os impulsos grosseiros e egoístas com o contraste e a ascendência das tendencias sympatics e sociais¹⁷⁰.

Portanto, sob a alçada da educação moral, estavam dois aspectos a serem considerados: “a escolha dos sentimentos a cultivar e as tendencias a estimular ou a attenuar e reprimir; a cultura dos estados afetivos sob a forma de sentimentos”¹⁷¹. Conforme Bomfim, a vida afetiva “é toda pessoal, subjetiva pela sua essencia mesma, pois que ella engloba os differentes aspectos segundo os quais se manifesta a conveniencia ou a inconveniencia das impressões e excitações que affetam o organismo”¹⁷². Deste modo, a afetividade passaria por tendências e inclinações, concebidas, por Bomfim, como parte da carga biológica herdada dos pais. São elas que comporiam os interesses vitais de conservação e expansão, que moveriam o ser humano no seu modo de interagir no (e com o) mundo. Assim, a parte biológica não poderia ser modificada pelo educador, que apenas poderia sugerir condutas que fossem mais adequadas ao viver em sociedade.

O educador e psicólogo sergipano distinguiu três tendências que poderiam ceder a três categorias de sentimento. As tendências à conservação e expansão resultariam em sentimentos

¹⁶⁹ De acordo com Heloisa Helena Pimenta Rocha, o educador português Faria de Vasconcelos também aborda a afetividade a partir da descrição dos fenômenos afetivos “o prazer e a dor, as emoções, os sentimentos e as paixões – e examinadas as teorias que, a época, buscavam compreendê-los. Embora o conhecimento da vida afetiva das crianças se prestasse pouco ao estudo experimental, o educador ressaltava que o “*sentir* e o que ha de mais fundamental no homem e mais ainda na criança” (VASCONCELLOS, 1909, p. 427), cabendo, pois, atentar para essa dimensão, considerada fundamental quando se procurava pensar as formas de organizar as práticas escolares”. ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. O estudo científico da criança e a “educação da afetividade” In: ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. TORO-BLANCO, Pablo. (Orgs.). *Infância, juventude e emoções na história da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço 2022. p.202.

¹⁷⁰ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.* p. 343.

¹⁷¹ *Ibidem*. p.342.

¹⁷² BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p. 218

egoístas; as tendências que levam o indivíduo a se interessar pela existência do outro seriam a origem dos sentimentos simpáticos; e das tendências impessoais derivariam os sentimentos estéticos e desinteressados.

Com isso, ressalta-se uma gradação, demonstrada por Bomfim, dos estados afetivos, a fim de orientar que somente aquele mediado pela reflexão e inteligência poderia ser alvo de ação educativa, com o objetivo de atenuar ou ampliar sua repercussão na vida moral. Ao tratar de emoções, paixões e sentimentos, Bomfim afirmou que a diferença entre eles residiria na intensidade e persistência desses estados afetivos. As emoções¹⁷³ seriam reações mais impulsivas e irrefletidas, ou seja, respostas intensas às afetações sensoriais. As paixões seriam tendências poderosas ou mal-educadas e de caráter persistente. Já os sentimentos seriam reações de caráter refletido, calmo e constante, constituindo manifestações habituais que acabariam por se normalizar.

Segundo Bomfim, “a vida psychica engloba as nossas relações com o meio, se traduz nos esforços de acomodação da condições que si nos offerecem”¹⁷⁴. Esse é o ponto de partida de *Noções de Psychologia* para abordar a *vontade*¹⁷⁵, definida como a organização dos atos conscientes e reformáveis, completada por hábito superior e que visaria à dominação dos impulsos. Deste modo, o foco do autor era entender o hábito inibitório expresso na vontade e como esta poderia mediar o interesse pessoal, a partir da expectativa da recompensa a ser recebida. Conforme Manoel Bomfim:

A volição, ou acto de vontade (...) é uma synthese, cujos elementos positivos são esses mesmos que formam a vida mental e afetiva: *representações e estados emotivos*. Analysando o mecanismo da synthese volitiva, sóencontramos um factoe novo, e que lhe seja especial – *a reação inibitória*, com que ella se inicia; mas esse mesmo tem aspecto negativo. Donde

¹⁷³ Percebe-se uma clara aproximação com a conceituação de emoção proposta por William James, para quem “as mudanças corporais se seguem diretamente à percepção do fato existente, e que a sensação causada por essas mudanças no momento em que ocorrem é a emoção. (...) Sem que os estados corporais se seguissem à percepção, o último estágio seria puramente cognitivo em sua forma, insípido, descolorido, destituído de calor emocional. Poderíamos então depararmo-nos com um urso, e julgarmos ser melhor fugir, ouvir um insulto e considerarmos como certo revidar, mas não verdadeiramente sentiríamos medo ou raiva. JAMES, William. *As emoções* (1890). Tradução Daniela Cerdeira e por Gallia Bronowski. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 669-674, dezembro 2008. p. 670.

¹⁷⁴ BOMFIM, Manoel. *Noções de Psychologia... Op.Cit.* p.259.

¹⁷⁵ Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, em *Educação da vontade e renovação pedagógica nos contextos espanhol e brasileiro nas décadas iniciais do século XX*, discute a educação da vontade apresentando o conceito por uma gama de autores. Manoel Bomfim não apresenta filiação integral a nenhuma das propostas de educação da vontade ali apresentadas. Porém, compreende-se que a concepção de sua educação da vontade estaria mais próxima a de Buisson e William James – ainda que sejam encontradas algumas ressonâncias dos usos práticos de Ozamis. TABORDA DE OLIVEIRA, Marcos Aurélio. *Educação da vontade e renovação pedagógica nos contextos espanhol e brasileiro nas décadas iniciais do século XX*. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, 2019.

concluimos: que as propriedades do acto de vontade se ligam á forma de organização da respectiva synthese, cujo mecanismo se caracteriza pela intervenção dos phenomenos inhibitorios¹⁷⁶.

A despeito de apresentar as condições físicas e as possíveis intervenções pedagógicas, Manoel Bomfim ressalta que o educando deveria ser visto como um todo, o que implicaria em considerar as influências fora do ambiente escolar, que, inclusive, acreditava serem mais eficientes e impactantes na vida moral do aluno, ainda que não contassem com qualquer orientação racional e metódica – capacidades exclusivas do ambiente escolar. Assim “o individuo na sua totalidade, é um produto das influencias universais”¹⁷⁷, mas traria, em sua constituição íntima e em sua consciência, a habilidade de se modificar. Para tanto, deveria ser alvo da ação educativa escolar. Bomfim enfatiza que:

Todos esses processos que dão á vida humana o caracter de moralidade, são os mesmos que permitem e garantem á educação o intervirm efficaamente na formação da vontade, e, por conseguinte, na constituição do caracter. Si as molas da actividade consciente estão nos sentimentos, o seu mecanismo é todo feito de ideias. O homem age segundo as ideias que na sua vida se definiram, quanto aos seus interesses, de qualquer natureza, e de accordo com os modelos de acção a que está habituado. É a educação que proporciona ideias e organisa hábitos: cabe-lhes, pois, revelar ao individuos seus verdadeiros interesses, humanos e morais, e mehodisal-o na accção racional, energica e fecunda¹⁷⁸.

Afetividade e vontade seriam, portanto, pré-condições para a educação moral. Esses conteúdos e conceitos foram abordados nos dois manuais pedagógicos escritos por Manoel Bomfim. Em *Noções de Psychologia*, tais ideias foram abordadas a partir da apresentação de definições que seguiam a lógica correspondente ao grau crescente de complexidade. Por sua vez, em *Lições de Pedagogia*, abordou a temática com menos definições e mais exemplos, com a intenção de adaptar o conteúdo para servir ao cotidiano do professor.

Sua proposta de educação moral apresentava preocupações de fundo comum com aquelas da intelectualidade brasileira contemporânea, como a questão da preparação para o trabalho. A intenção era formar um cidadão capaz de exercer sua liberdade. Em vista disso, acredita-se que Bomfim focava em prazeres amenos, que tornassem o indivíduo mais produtivo e prestativo para o coletivo. Marcus Aurelio Tabora de Oliveira afirma:

a educação da vontade, mais que uma simples operação ideológica, mais que uma simples forma de “moralismo”, configurou-se com base em uma crença

¹⁷⁶ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.* p.372-373.

¹⁷⁷ *Ibidem.* p. 398.

¹⁷⁸ *Ibidem.* p..381.

nas potencialidades do homem e nas possibilidades de transformação do mundo, em um claro exemplo de busca da construção de uma nova moral — fortemente alicerçada na retórica científica, em alguns casos; e na tradição, em outros, (...). A educação da vontade não era burguesa, romântica ou proletária, mas estava presente de forma transversal em diferentes projetos para o desenvolvimento do gênero humano, apostando na superação do estado na natureza e em sua perfectibilidade, além da crença que uma *inflexão em direção* ao indivíduo seria condição de realização daquela utopia de um mundo melhor para todos¹⁷⁹.

A educação moral, proposta por Bomfim, em *Lições de Pedagogia*, culminou em uma proposta para a felicidade, cujo ideal era sentir menos dor e mais prazer. A dor seria pontuada pela sua inexistência, isto é, pela busca pela saúde e bem-estar, já que outras dores, do ponto de vista emocional, seriam inevitáveis e vistas como importantes para o crescimento pessoal. Bomfim dedicou-se a abordar o prazer porque entendia ser da natureza humana a busca da satisfação imediata via prazeres sensoriais. Na impossibilidade de modificar tal natureza, no geral, e na criança, em particular, Bomfim pretendia sugerir uma outra forma de alcançar a felicidade, estimulando a busca de satisfação nas atividades físicas e nas realizações intelectuais.

A criança, em sua educação, deveria ser respeitada, tanto em sua condição pueril quanto em sua necessidade de ser preparada para o futuro. Para tanto, Bomfim conclamava a colaboração dos pais, reiterando a necessidade de autonomia no presente e no futuro, de modo que deveriam ensinar, e confiar, em duas qualidades: “sentimento de dignidade pessoal, e capacidade de trabalho methodico”¹⁸⁰. O prazer na realização, isto é, a satisfação com o resultado do esforço empregado em uma obra, correspondendo à perpetuação de si no mundo, era um dos meios de atribuir positividade ao trabalho. Manoel Bomfim esperava que a criança educada com esses valores, em sua fase adulta, fosse mais racional, produtiva e conformada aos dissabores da vida.

¹⁷⁹ TABORDA DE OLIVEIRA, Marcos Aurélio. Educação da vontade... *Op. Cit.* p.17. (Grifo do autor)

¹⁸⁰ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia...* *Op.Cit.*424.

5. ATRAVÉS DA LEITURA: A EDUCAÇÃO NO DISCURSO PARA AS CRIANÇAS

A nação é um fenômeno que passa pelas sensações, pelos sentidos, pela emoção e que toca as pessoas, mobilizando reações e sentimentos muito além e aquém das elaborações mentais, mais sofisticadas, do intelecto. Entretanto, tal apreensão sensível do mundo se desdobra também em tradução mais organizada, quando se articulam conceitos e se delimitam as noções dos sentimentos associados a tais ideias e comportamentos. Tais razões e sensibilidades são por sua vez transmitidas, ensinadas, repetidas, divulgadas e consideradas em seu processo e transmissão mais acabadas como inerentes a um povo, como herdadas e como tendo existido sempre, desde um tempo mais recuado do que aquele de sua construção.

Sandra Jatahy Pesavento¹

O discurso sobre a educação elaborado por Manoel Bomfim alcançou o público infantil sobretudo por meio da escola, através dos vários livros didáticos publicados pelo autor e pelos livros de leitura – que permitiam uma apreciação ainda mais autônoma fora do ambiente escolar. Os livros de leitura *Através do Brasil* (1910), de autoria compartilhada com Olavo Bilac, e *Primeiras Saudades* (1920), de autoria individual de Manoel Bomfim, formam o corpus específico deste capítulo e, para compreendê-los, foi necessário entender as especificidades desse gênero textual.

Enquanto objeto de uso, o livro escolar, por ser uma mercadoria, é visto por Antônio Augusto Gomes Batista como um “objeto variável e instável”², que se adapta às necessidades do momento em que circula, sejam elas pedagógicas, ideológicas ou mesmo do mercado editorial. O livro escolar, no mercado editorial, já em fins do século XIX, era um produto de destaque, como pode ser percebido na afirmação feita por Batiste Louis Garnier, um editor francês radicado no Brasil: “romance é o osso, livro didático é a carne”³.

Embora a experiência de Monteiro Lobato enquanto editor não tenha sido tão exitosa, em 1923, ele declarou, em carta, estar “refreando as edições literárias para intensificação das escolares. O bom negócio é o didático”⁴. Atualmente, no Brasil, segundo Kazumi Munakata, o livro escolar continua a ser um ótimo negócio, uma vez que o Estado é um mercado certo para essas publicações⁵.

¹ PESAVENTO, Sandra Jatahy. Quando a nação é, sobretudo, uma questão de sensibilidade. In: CARVALHO, José Murilo de; NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das (Orgs.). *Repensando o Brasil do Oitocentos: Cidadania, política e liberdade* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p.573-574.

² BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 529-575.

³ SILVA, Alexandra Lima da. A carne do mercado: livros didáticos e o florescimento do comércio livreiro na cidade do Rio de Janeiro. *RBHC*, Maringá-PR, v.14, n.1, p.223-249, 2014. p.226

⁴ MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria... *Op.Cit.* p.59.

⁵ *Ibidem*.p.61.

Uma passagem do “diário secreto” de Humberto Campos dá indícios de que, no início do século XX, contemporaneamente a Manoel Bomfim e momento de profissionalização da carreira de escritor⁶, escrever livros escolares constituía um negócio bastante rentável. Relembrando uma conversa que teve com Coelho, Humberto de Campos afirmou:

Ainda hoje, de volta do enterro [do livreiro Francisco Alves], Coelho Neto me contava que, todos os anos, pelo Natal, o Alves lhe enviava um conto de réis, e outro conto ao Bilac, como lembrança dos “Contos Pátrios”, que eles escreveram de colaboração. (...)o que me disse uma vez Coelho Neto a proposito dessa obra. Quando Bilac andava perseguido por Floriano Peixoto, precisou de dinheiro para fugir, e empenhou, para obtê-lo, 2190 das jóias da mãe. Ao regressar ao Rio, mas quando ainda vivia escondido, teve notícia de que as jóias iam ser vendidas em leilão, e pediu a Coelho Neto que o auxiliasse naquela emergência. Este foi ao Alves, e ofereceu-lhe um romance e um livro de contos escolares, a escolha. O livreiro preferiu o livro de contos e Neto, depois e lhe explicar a situação e de contratar a obra por quatro contos de réis, pediu-lhe um adiantamento da metade, levando-a a Bilac. Era uma terça-feira, e os originais deviam ser entregues até o fim da semana. Neto, que não tinha nem romance inédito nem livro de contos, preveniu Bilac, e sentaram-se, cada um na sua casa, a escrever contos sobre contos. Sábado, estava o livro pronto, e segunda-feira a Livraria Alves recebia os originais, pagando o resto da quantia estipulada. Desse livro, havia o velho Alves tirado, até agora, 105.00 exemplares. Era natural, pois, a generosidade do editor⁷

Entretanto, o livro escolar é bem mais que um bom negócio, sendo considerado, durante muito tempo, como um espelho da sociedade que o produziu. Contudo, essa percepção deve ser problematizada, retirando a aura de naturalidade do livro escolar e ressaltando seu aspecto de constructo sociocultural e de produto mercantil, que sofre diversas influências e seleções. Em seu artigo *A literatura como espelho da nação*, Mônica Pimenta Velloso oferece uma proposta de leitura para a metáfora do espelho, que “pretendendo o igual, ele apenas ludibria, pois a imagem projetada jamais corresponde ao real. Reflexo e real nunca poderão se encontrar, posto que são inversos”⁸. Tendo em vista esses aspectos, deve-se perceber o livro escolar como um produto cultural, um construtor dessa sociedade, uma espécie de carta de intenções, que mostra o que é correto e o que é socialmente aceito, assim como aquilo que se idealiza enquanto sociedade.

⁶ BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil... *Op. Cit.*

⁷ CAMPOS, Humberto de. *Diário Secreto*. Vol.1... *Op. Cit.* p.74.

⁸ VELLOSO, Mônica Pimenta. A Literatura como Espelho da Nação. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p.239-263, 1988. p. 249.

Maria Helena Rolim Capelato destaca que, por meio dos livros escolares, compreendem-se “as relações entre política e cultura e ensino, por meio das representações construídas e reafirmadas através de mensagens que alimentam constantemente os imaginários coletivos”⁹. Assim, ressalta-se a complexidade do livro escolar, agregando o entendimento de Circe Bittencourt, que destaca as muitas facetas desse objeto que é, ao mesmo tempo, um instrumento de ensino; um veículo de ideias e valores da sociedade; uma mercadoria; e uma das materializações das relações entre Estado e mercado editorial. Nas palavras da autora:

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios da pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é, também, um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para recuperar os conhecimentos e técnicas fundamentais de uma época. (...) E, sem dúvida, o livro didático é também um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura¹⁰.

A despeito da complexidade do livro didático, esse objeto é percebido como um livro de menor importância, seja por seu público-alvo ou mesmo por sua rápida desatualização. O fato é que essa percepção implica na pouca preocupação com a conservação, reverberando em dificuldade de acesso às várias edições de um mesmo livro ou mesmo à não localização de qualquer exemplar. Conforme Antônio Augusto Gomes Batista:

Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora dos espaços das grandes livrarias e bibliotecas. Não são poucos, portanto, os indicadores do *desprestígio* social dos livros didáticos¹¹.

Ainda que, socialmente, o livro escolar seja considerado de menor prestígio, Kenia Hilda Moreira mostra que esse não é o cenário no âmbito das pesquisas acadêmicas, pois, desde a década de 1980, o livro escolar tem se tornado um tipo de fonte importante para estudos em História da Educação¹². Ainda conforme a autora, os pesquisadores enfrentam dificuldades de

⁹ CAPELATO, M. H. R. Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. *Revista Brasileira de História*, v. 1. p. 117-143, 2009. p.119.

¹⁰ BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.14.

¹¹ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável... *Op.Cit.*. p.529-530. Grifo do autor.

¹² MOREIRA, Kênia H. *O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. p. 27-34.

acesso aos livros, seja pelo desprestígio, como aponta Antônio Augusto Gomes Batista, seja por sua característica de objeto consumível, logo, pouco conservado e raramente objeto de guarda de grandes bibliotecas. As dificuldades e desafios apresentados no acesso aos livros escolares não passaram despercebidos ao longo da pesquisa que culminou na presente tese.

O livro de leitura *Através do Brasil* apresenta muitas edições, tendo sido editado como livro escolar entre as décadas de 1910 e 1960, além de reeditado em caráter memorialístico¹³ por Marisa Lajolo, em 2000, e pela Fundação Darcy Ribeiro, em 2013. Iniciou-se a pesquisa com a décima edição – digitalizada pela Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin –, cujas imagens são gravuras, contrastando com a informação do prefácio, em que os autores afirmavam que o livro continha fotografias.

Passados dois anos do ingresso ao programa de doutoramento, a primeira edição foi digitalizada e disponibilizada pela Fundação Biblioteca Nacional, permitindo a constatação de que realmente apresentava fotografias. Sem adentrar em mais miudezas das edições que foram consultadas, o importante, no momento, consiste em ressaltar que três edições foram adquiridas em sebos virtuais – a sexta edição (1920), quadragésima quarta edição (1959) e a reedição de Lajolo. Além da dificuldade em encontrar variadas edições da obra, o custo dos exemplares disponíveis inviabilizou a ampliação do acervo. Por sua vez, *Primeiras Saudades*, conforme pode ser averiguado, apresenta apenas três edições, não sendo encontrado para venda. Os exemplares consultados encontram-se sob a guarda de bibliotecas. Além disso, a primeira edição também foi digitalizada e disponibilizada pela Fundação Biblioteca Nacional. Por sua vez, a terceira edição foi localizada, em formato físico, na Biblioteca Pública de Minas Gerais¹⁴.

Após o esforço de coleta das edições dos livros de leitura, seguiu-se pensando na especificidade dessa fonte, de maneira semelhante ao que havia sido realizado com os manuais pedagógicos, no capítulo anterior. Para tanto, recorreu-se às definições propostas pelos autores Antônio Augusto Gomes Batista, Ana Maria de Oliveira Galvão e Karina Kinkle, em seu artigo “Livros escolares de leitura: uma morfologia (1886-1956)”¹⁵. Pela característica do acervo localizado para a pesquisa que empreendiam, os autores estabeleceram definições mais adequadas para a análise dos livros escolares brasileiros, publicados no recorte temporal por

¹³ As obras mais recentes, aqui identificadas como de caráter memorialístico, não apresentam imagens, diferenciando-se das edições anteriores.

¹⁴ Destaca-se que Manoel Bomfim publicou outros livros didáticos que não foram encontrados e, por isso, não foram arrolados como fontes na presente tese.

¹⁵ BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, ago. 2002.

eles estabelecido. Assim, optou-se por utilizar as definições propostas pelos autores em seu artigo.

Considerou-se, portanto, os livros de leitura analisados como pertencentes ao tipo *livros isolados*, já que claramente não fazem parte de uma *série graduada*¹⁶. Antônio Augusto Gomes Batista, Ana Maria de Oliveira Galvão e Karina Kinkle complementam a qualificação de livros isolados, destacando que eles não apresentam tão claramente “suas funções escolares. Embora elementos do título e da organização permitam inferir uma destinação escolar, ela não é claramente explicitada por indicações de nível e série”¹⁷. Ressalta-se que *Através do Brasil e Primeiras Saudades*, por se constituírem como narrativas, não explicitam os conteúdos que deveriam ser ensinados, partilhando dessa imprecisão quanto às suas funções escolares. Porém, destoam um pouco dessa definição, por oferecerem, já nas capas, a sua destinação escolar, apresentando-se como livros de leitura para o curso médio das escolas primárias.

Continuando a conceituação da categoria de “livros isolados”, esta foi dividida em dois conjuntos: o primeiro, “composto por títulos usados tanto quanto manuais quanto como livros paraescolares, voltados para a leitura recreativa”¹⁸; o segundo conjunto é formado por títulos “para os quais não se encontram indicações de uso como manual, caracterizando-se, por isso, apenas como livros de leitura recreativa, integrantes da biblioteca de sala ou da escola”¹⁹. Ainda conforme os autores, a coleção de livros escolares por eles levantada permitiu o estabelecimento de quatro gêneros (narrativa, antologia, compêndios e cadernos de atividades)²⁰, além de cinco grandes modelos (manuscritos, instrutivos, formativos, retórico-literários e autônomos)²¹.

Portanto, a partir da tipologia apresentada, os livros de leitura de Manoel Bomfim são identificados como livros escolares, do tipo isolado, do gênero narrativo e de modelo formativo, sendo que *Através do Brasil* tem indicação para uso como manual. Por fim, ressalta-se que *Através do Brasil e Primeiras Saudades*, os livros de leitura de Manoel Bomfim, configuram fontes importantes para entender tanto a linguagem quanto a maneira pela qual o projeto de

¹⁶ “Coleções de livros destinados às quatro séries do ensino elementar, podendo incluir um quinto, voltado para a alfabetização ou para uma outra série, de acordo com a organização do sistema de ensino. Apresentam, por essa razão, uma progressão tanto no interior dos livros quanto em suas relações com os demais livros da série, em geral baseada na extensão e na complexidade dos textos utilizados (...) tendem a apresentar uma clara destinação à escola, ao trabalho com a leitura; vinculam-se, com maior ou menor grau de explicitação, a uma série ou nível e organizam-se em lições ou unidades”. BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia... *Op.Cit.* p.35

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia... *Op.Cit.* p.35

¹⁹ *Idem.*

²⁰ *Ibidem.* p.36.

²¹ *Ibidem.* p.39.

educação do sergipano chegou ao público infantil, além de quais recursos foram utilizados para alcançar mentes e corações da meninice brasileira, de modo a colaborar para a formação não só do ser humano, mas também do cidadão.

5.1 Apresentando as escolhas do(s) autor(es): os prefácios de *Através do Brasil* e de *Primeiras Saudades* e a busca por uma linguagem capaz de alcançar os corações

Manoel Bomfim e Olavo Bilac dividiram a autoria de *Advertência e Explicação*, o prefácio original que acompanha o texto principal de *Através do Brasil*²². De autoria individual de Bomfim, *Aos paes e mestres* é o prefácio original de *Primeiras saudades*. Esses textos, que tinham como objetivo orientar e garantir a boa leitura das obras, também buscavam apresentar aos leitores a finalidade de sua leitura. Sobre a adoção de prefácios e outros paratextos nos livros escolares, Thiago Lauriti afirma:

A formação dessa nova modalidade de textos destinados ao uso escolar trouxe a necessidade de criarem-se estratégias de divulgação diferenciadas e foram acompanhadas por uma renovação dos formatos dos paratextos editoriais e autorais que emolduravam essas obras, legitimando-as ou autenticando-as oficialmente. Esses elementos paratextuais como, por exemplo, os nomes dos autores, os títulos das obras, os prefácios e os selos de aprovação dos órgãos públicos da época eram utilizados para dar visibilidade às vozes dos autores e às intenções comerciais dos editores, guiando os sentidos que os leitores construíam para o que liam. Daí a posição sobre a relevância da análise desses elementos paratextuais que emolduram essas obras originais e criam um contrato discursivo tácito, possibilitando uma compreensão mais vertical das relações que envolvem autores, editores e o público consumidor de tais obras de uso escolar²³.

Os autores não escrevem livros, eles escrevem textos que, depois de passarem pelas mãos do editor, dos técnicos e de serem fixados em um suporte material, por meio de maquinarias, enfim, transformam-se em livros²⁴. Por conseguinte, pensando o livro pela proposta de Roger Chartier, torna-se necessário atentar também para a possibilidade de variação da leitura em decorrência de diversos aspectos – como épocas, lugares e ambientes –, mas, sobretudo, para as diferentes apreciações por leitores de *carne e osso*, isto é, por pessoas com

²² Cabe destacar que, salvo quando mencionado, a análise de *Através do Brasil* baseia-se na sexta edição.

²³ LAURITI, Thiago. *Palimpsesto e análise literária: proposta para uma 'arqueologia do autor' de Literatura Infantil*. Tese (Doutorado em Letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. p.110.

²⁴ CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: _____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. p. 121-139.

distintas habilidades de leitura e histórias de vida. Neste momento, uma diferença que sobressai no que diz respeito à análise dos livros de leitura é a idade dos leitores aos quais se destinam.

Os livros de leitura deveriam ter a leitura compartilhada por adultos e crianças. De acordo com Patrícia Santos Hansen, *Através do Brasil* é “um caso notável de endereçamento preciso e consciente dos textos contidos no livro aos dois tipos de leitores-alvo, mediadores adultos e crianças”²⁵. Contudo, o leitor infantil que passasse da capa e da folha de rosto, logo “tropeçaria” no prefácio – que são páginas destinadas aos adultos – e, possivelmente, reconheceria que aquele conteúdo não foi pensado para ele, embora estivesse em uma obra que lhe era destinada. Ainda que se reconheça que tais páginas são destinadas aos adultos, como no caso de *Primeiras Saudades*, em que o próprio título traz a dedicação a pais e mestres, nota-se que o destinatário desses textos é mesmo o professor. Apresentando um guia de uso, os autores esmeraram-se em demonstrar a qualidade pedagógica das obras que, mesmo sendo *simples livros de leitura*, seriam muito úteis em sala de aula.

Figura 29 – Capas das primeiras edições de *Através do Brasil*²⁶ e *Primeiras Saudades*



Fonte: Extraído da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (2020).

²⁵ HANSEN, Patrícia Santos. *Os primeiros livros infantis brasileiros*. Análise da literatura cívico-pedagógica de ficção. Rio de Janeiro: FBN/MINC, 2010. p.24

²⁶ Analisando o design de alguns livros da editora Francisco Alves, Luiz Augusto do Nascimento destaca o colofão, elemento da capa que apresenta as informações como a data e o lugar em que a obra foi produzida. A capa de *Através do Brasil* faz referência, também, à editora Aillaud, Alves & Cia. Tal informação, conforme o autor, indicaria que aquela edição foi impressa na França, podendo implicar em uma melhor qualidade gráfica. NASCIMENTO, Luiz Augusto. *O design dos livros de leitura da editora Francisco Alves (1900-1938)*: Felisberto de Carvalho e seus contemporâneos. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

Para Manoel Bomfim, a leitura das referidas obras deveria, preferencialmente, ser mediada por um professor, a fim de se extrair o máximo proveito das oportunidades educativas que estavam entremeadas nas narrativas. Entretanto, a leitura poderia, sim, ser feita de maneira autônoma pela criança, condição expressa na existência de um outro texto anexado ao final do livro *Através do Brasil: um vocabulário*²⁷ para auxiliar na compreensão de algumas palavras. De acordo com os autores:

Juntamos ao volume um pequeno léxico, em que damos a significação de alguns termos empregados, dos menos familiares ás crianças. Em geral, procurámos dar a estas paginas o tom singelo e a linguagem natural que mais convém á intelligencia infantil; é este um dever rigoroso em trabalho d'esta natureza²⁸.

Essa possibilidade de leitura fora da sala de aula aparece também no prefácio de *Através do Brasil*. Manoel Bomfim e Olavo Bilac destacavam a harmonia dos conteúdos presentes no seu livro, cuja leitura, por se constituir como uma narrativa inspiradora em vez de “amontoados didáticos, sem unidade e sem nexos”²⁹, não prejudicava a criança, diferenciando-se de seus congêneres, “cujas páginas inspidas se desorienta e perde a inteligência da criança”³⁰. Em outra passagem, os autores afirmaram:

Estamos certos que a criança, com a sua simples leitura, já lucrará alguma cousa: aprenderá a conhecer um pouco o Brazil; terá uma visão, a um tempo geral e concreta, da vida brasileira, – as suas gentes, os seus costumes, as suas paizagens, os seus aspectos distinctivos. E por isso escolhemos como scenario principal as terras do São Francisco – o grande rio essencialmente, unicamente brasileiro³¹

Primeiras Saudades foi apresentado por Bomfim, de modo a destacar que seria um livro de leitura destinado à formação moral da criança, divergindo, portanto, de *Através do Brasil*, que era entendido como um manual completo para a instrução primária. Entretanto, a

²⁷ De acordo com Thiago Lauriti, “ao final da obra, o leitor é brindado com um vocabulário composto por quinhentos e dois vocábulos acompanhados por seus significados. Trata-se de peritexto cuja inserção é amplamente justificada pelos autores na instância prefacial”. LAURITI, Thiago. *Palimpsesto e análise literária... Op. Cit.* p.184.

²⁸ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil*. (narrativa). Livro de leitura para o curso médio das escolas primárias. 6 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920. p. XII.

²⁹ *Ibidem*. p.VI

³⁰ *Ibidem*. p.VI.

³¹ *Ibidem*. p.VII.

possibilidade de leitura autônoma pela criança também aparecia enquanto preocupação, sobretudo na busca da melhor adequação da linguagem. Conforme o autor:

Nestas paginas, fala uma criança – para que as outras crianças possam compreender e apreciar; mas procurei trazer para as palavras dessa criança pensamento e sentimento, porque, sem ideia, sem emoção, o livro de leitura deixaria de ser educativo: não teria influencia sobre a alma da criança³².

De acordo com os autores Antônio Augusto Gomes Batista, Ana Maria de Oliveira Galvão e Karina Kinkle, *Através do Brasil* foi aprovado para o uso nas escolas mineiras nos regulamentos do ano de 1925. Todavia, apesar de “claramente em seu prefácio, [assumir] a função de manual”³³, a obra foi destinada à biblioteca escolar das turmas do 4º ano, como texto paraescolar. Sobre o uso escolar, Manoel Bomfim e Olavo Bilac afirmaram:

Compuzemos este livro de leitura para o curso médio das Escolas Primarias do Brazil, afim de que elle seja o único livro destinado ás classes d’esse curso; tal é, de facto, a indicação pedagógica seguida hoje: ás primeiras classes do ensino primario não deve ser dado outro livro além do livro de leitura. Acreditamos que o conjunto dessas paginas – *Atravez do Brazil* – corresponde a essa exigência ou formula pedagogica. Entretanto, este livro é uma simples narrativa acompanhada de scenarios e costumes mais distinctivos da vida brasileira; e em verdade, a Escola Primaria deve ensinar muito mais do que o que aqui se contém, e muito mais do que se possa conter qualquer livro de leitura³⁴.

Percebe-se que, mesmo alegando estar em conformidade com as normas legais para ter seu uso aprovado na educação primária e na série proposta, os autores deixaram claro que consideravam as exigências aquém do necessário para que as crianças aprendessem.

O currículo mínimo sugerido pelos autores, em *Advertência e Explicação*, era bem próximo ao que o educador sergipano defendeu na Câmara dos Deputados, em 1907. Não obstante, contava com mais conteúdos considerados fundamentais para a formação do educando. Esse acréscimo não se apresenta só em comparação ao discurso do deputado Bomfim, pois, no prefácio da sexta edição, aparece listada, também, instrução cívica, conteúdo que estava fora da primeira edição. Apresenta-se, a seguir, a lista de conteúdos da educação primária, de acordo com o prefácio da sexta edição:

³² BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades*: leitura para o 1 anno do curso médio das escolas primárias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920. p.5.

³³ BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia... *Op.Cit.* p.34.

³⁴ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil...* *Op. Cit.* p.V.

Desde a primeira classe elementar , ha-de a criança aprender, além da leitura e da escripta, a grammatica e a pratica de lingua vernacula, nocoes de geografia e de história, calculo, systema de pesos e medidas, lições de cousas – isto é: elementos de sciencias phisicas e naturaes, preceitos de hygiene e instrucção cívica³⁵.

Sem se aprofundar nas questões do currículo no prefácio de *Primeiras Saudades*, Manoel Bomfim destacou que o livro se destinava à educação moral do aluno e que a relevância de sua narrativa estava relacionada à adequação da linguagem, capaz de alcançar a criança em sua inteligência e coração. Desta forma, o foco desse prefácio residia na demonstração do uso de uma abordagem que afetava a emoção da criança leitora pelo conhecimento da realidade e por meio de eventos verossímeis, tal qual um livro de leitura deveria ser: “nutrido de realidades, porque só a realidade educa; só a realidade é capaz de provocar os movimentos íntimos e as resoluções fortes e lucidas com que se faz a educação da criatura humana”³⁶.

Essa preocupação com a construção de uma narrativa cativante destaca-se, do mesmo modo, em *Através do Brasil*, em que os autores afirmaram terem recorrido ao drama como recurso para tornar o texto atraente para a criança. Relacionando ação e atenção, afirmavam que, sem o envolvimento emocional, “não se pode influir eficazmente sobre o espirito da criança e captar-lhe a atenção, sem lhe falar ao sentimento. Foi por isso que demos ao nosso livro um carater episódico, um tom dramático – para despertar o interesse do alumno e conquistar-lhe o coração”³⁷. Outro recurso utilizado foi a mescla de capítulos em que se desenvolve a ação e outros destinados à descrição, escolha que tinha em vista o leitor infantil, a fim de evitar aborrecimentos, cativá-los e incentivá-los a continuarem a leitura. Nas palavras dos autores:

Preferimos destinar os primeiros capitulos do livro ao desenvolvimento dramático, deixando mais para o fim a successão dos scenarios; sendo sempre a narração mais captivante para o espirito infantil, a atenção da criança começa desde logo a prender-se á leitura, e passa depois a aceitar facilmente as descrições, e a segui-las com interesse; ao passo que, se começássemos amontoando descrições, cansaríamos inutilmente o animo do pequeno leitor³⁸.

³⁵ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit.* p.V-VI.

³⁶ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit.* p.5.

³⁷ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit.*p. VIII.

³⁸ *Idem.*

Destarte, visando alcançar mentes e corações infantis, Manoel Bomfim buscou imprimir, em suas narrativas de aventuras, eventos dramáticos, apresentando a vida com alegrias e tristezas. Para Antônio Augusto Gomes Batista, essa presença de eventos tristes nos livros escolares pode ser compreendida como “retórica da infelicidade”³⁹, que, baseada na temática do desamparo, fundamentava-se em mecanismos discursivos que objetivavam a leitura simpática, levando o leitor a se identificar com os personagens do texto e a sentir, viver e experimentar os infortúnios por meio das narrativas.

Os livros de leitura de Manoel Bomfim estão repletos de exemplos dessa retórica identificada por Antônio Augusto Gomes Batista. Em *Primeiras Saudades*, Raul narra recordações de diversos episódios relacionados à sua formação escolar e à convivência familiar. Em várias dessas recordações, aparecem infelicidades vividas pelo personagem principal ou por aqueles com quem convivia. Apesar das muitas tristezas recordadas, elas são entendidas como aprendizados, sem que transpareça qualquer mágoa, abrindo espaço para a empatia e a alteridade. No prefácio dessa obra, Bomfim explicou a intencionalidade de suas escolhas:

Feito em termos accceveis ao entendimento infantil, elle [livro de leitura] tem de falar ao sentimento, e de suscitar acções vigorosas e dignificantes. É pela compreensão dos actos, interessando-se e comovendo-se por elles, que a criança aprende a moral, porque, no caso, não se trata de uma simples transmissão de conhecimentos, mas de modelar o character, e de apurar os sentimentos. Para tanto, é mister que a criança se sinta seduzida, enlevada, illuminada pela leitura. Então, cada pagina será uma suggestão, um encaminhamento proficuo para a realização do proceder moral⁴⁰.

Já no prefácio escrito em conjunto com Olavo Bilac, também foi possível identificar a noção de “retórica da infelicidade” em algumas passagens, como, por exemplo, no seguinte excerto:

E também quizemos que este livro seja uma grande lição de energia, em grandes lances de affecto. Suscitar a coragem, harmonizar os esforços, e cultivar a bondade, — eis a formula da educação humana. Os heroes principaes d'estas simples aventuras, não os apresentamos, está claro, para que sejam imitados em tudo, mas para que sejam amados e admirados no que representam de generoso e nobre os estímulos que os impelliram, nos diversos transes por que passaram⁴¹.

³⁹ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A retórica da infelicidade: laço social e leitura em livros escolares do cânone republicano. *Proposições*, v.23, n.5, p. 87-102, 2012.

⁴⁰ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit.* p. 6-7.

⁴¹ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit.*p. VII-VIII.

Nesse mesmo sentido, cita-se outra passagem que corrobora com a identificação do recurso emotivo para entreter e ensinar: “vida é acção, é movimento, é drama. Não deveríamos apresentar o Brazil aos nossos leitores, mostrando-lhes aspectos immotos, apagados, mortos”⁴². Todavia, esse trecho apresenta um complemento, encontrado apenas na primeira edição de *Através do Brasil*. Acredita-se que foi suprimido, devido às alterações no conteúdo realizadas posteriormente. Infelizmente, não foi possível localizar a edição em que houve a modificação; portanto, o que se pode afirmar é que a edição seguinte a que se teve acesso já não apresentava o trecho abaixo transcrito:

E quizemos ser sinceros e leaes: por isto, descrevemos cousas e scenas que talvez pareçam, crueis. São reprovaveis, sim; e para que sejam reprovadas, sinceramente as apresentámos. O professor, de inteelligencia culta e de coração bom e justo, saberá mostrar e accentuar o que ha de triste e condemnavel nesses costumes, a fim de que as crianças os abominem⁴³

Outro paratexto⁴⁴ – o índice – permitiu identificar os conteúdos presentes na primeira edição que não compuseram o livro dez anos depois, na sexta edição⁴⁵. Foram suprimidos os seguintes capítulos: *Ferido, No tronco* e *Um dia de martírio*. Esses capítulos narram o trágico episódio ocorrido com o personagem Juvêncio, que, depois de ser confundido com um ladrão de gado, foi torturado a fim de confessar o crime. Logo, essa infelicidade de Juvêncio, com seu caráter de exemplaridade, devia causar horror, cabendo ao professor explicar a perversidade da tortura e os motivos de ser uma prática abolida. Contudo, essa passagem foi retirada na revisão do texto, realizada entre a segunda e a sexta edições, sem que qualquer explicação fosse oferecida.

Inferre-se que tanto a leitura autônoma da criança (não incentivada, mas possível) quanto o caráter formativo do livro tenham influenciado na exclusão de tal passagem, pois os autores, que se identificavam com os valores republicanos e democráticos, não poderiam sugerir a tortura como meio de resolução de problemas em um país que se pretendia civilizado. E, sem a mediação do professor, não poderia ser explicado o porquê do uso da violência na resolução

⁴² BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit.* p. VIII.

⁴³ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil.* (narrativa). Livro de leitura para o curso médio das escolas primárias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1910. p.X.

⁴⁴ Para uma análise de todos os elementos paratextuais de *Através do Brasil*, ver: LAURITI, Thiago. *Palimpsesto e análise literária...Op.Cit.*

⁴⁵ Os índices que demonstram a alteração nos conteúdos, a partir da alteração da ordem e dos títulos dos capítulos se encontram em anexos.

das contendas, bem como a barbárie da prática em si, produzindo o efeito contrário, isto é, a naturalização da violência na sociedade brasileira.

Para Antônio Augusto Gomes Batista, Ana Maria de Oliveira Galvão e Karina Kinkle, *Através do Brasil* era um exemplo de livro de leitura de caráter formativo “organizado em torno da busca de transmissão não de conteúdos instrutivos, mas, fundamentalmente, de valores”⁴⁶, de modo a associar o ensino da leitura a conteúdos morais, cívicos e ideológicos. No entanto, o que se percebe, na leitura de *Advertência e Explicação*, é a constante preocupação em apresentar ao professor meios de utilizar a obra para iniciar o ensino dos mais diversos conteúdos de disciplinas, como geografia, história, português etc.

Nota-se, ainda, que a procura de adequação do texto principal para a leitura da criança, mediada ou não, contrasta com o esforço dos autores em usar o prefácio como um guia que esclarece a função pedagógica do livro de leitura e, ao mesmo tempo, enaltece o professor e sua prática. Nas palavras de Olavo Bilac e Manoel Bomfim:

Como fonte de conhecimentos, a verdadeira encyclopédia do alumno nas classes elementares é o professor. *É elle quem ensina*, é elle quem principalmente deve levar a criança a aprender por si mesma, isto é: a pôr em contribuição todas as energias e capacidades naturaes, de modo a adquirir os conhecimentos mediante um esforço próprio. Segundo este modo de entender o ensino, o nosso livro de leitura oferece bastantes motivos, ensejos oportunidades, conveniencias, e assumptos, para que o professor possa dar todas as lições, sugerir todas as noções e desenvolver todos os exercícos escolares, para a boa instrucção intellectual de seus alumnos do curso médio, de acordo com os programmas actuaes e com quaesquer outros que se organizem com a moderna orientação da Pedagogia. Completaremos esta explicação mostrando como se podem tirar d'estas paginas ensejos e motivos para as diversas lições⁴⁷.

De acordo com Thiago Lauriti, “essa forma de orientar o leitor, situando-o evidencia que Bilac e Bomfim tinham uma ideia bastante precisa dos leitores que queriam atingir e da posição institucional que representavam”⁴⁸. Marisa Lajolo também destaca a relevância do lugar institucional ocupado pelos autores, embora ressalte o alinhamento de uma proposta patriótica a um produto rentável. Logo, os autores tinham “a faca e o queijo na mão: além de

⁴⁶ BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia... *Op.Cit.*. p.41.

⁴⁷ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil...* *Op. Cit.* p. VI-VII. Grifo do autor.

⁴⁸ LAURITI, Thiago. *Palimpsesto e análise literária...**Op.Cit.*. p.177.

uma edificante tarefa patriótica, uma promissora fonte de renda, assegurada pela facilidade com que seus livros seriam adotados”⁴⁹.

Por conseguinte, o reconhecimento dos autores como autoridades da educação, devido ao seu pertencimento a instituições de ensino, propiciava-lhes as credenciais para escrever o prefácio, impondo ao leitor o viés pedagógico do texto. Após explicitarem várias de suas escolhas, os autores forneceram “uma explicação pormenorizada que exemplifica como utilizar a obra para ensinar os diferentes componentes curriculares”⁵⁰. Ressalta-se que as páginas IX, X e XI foram dedicadas à apresentação de exemplos a respeito de como fazer uso da narrativa de *Através do Brasil* para abordar conteúdos previstos para a instrução primária. Terminada a exemplificação, os autores declararam que:

D'este modo, sob a sugestão das mesmas paginas, todo o programma pode ser ensinado. Qual a vantagem? E' que todo o ensino fica assim harmonizado, como irradiação ou desenvolvimento de uma só leitura; e essa leitura é bastante, a todo o momento, para evocar os conhecimentos adquiridos, que d'essa forma se assimilam muito mais fácil e naturalmente⁵¹.

Percebe-se, assim, que é bastante recorrente a validação do livro por meio da relação forma-conteúdo, ou seja, pela afirmação da completa adequação do conteúdo exigido pelos programas de ensino com a forma harmônica e inteligível com que tais conteúdos eram expostos para o leitor. As últimas páginas de *Advertência e Explicação* contêm justificativas que visavam validar a opção dos autores por um ideal de *realidade*. Somente o conhecimento da realidade do Brasil – fosse ela histórica, geográfica, natural, social ou econômica – poderia contribuir para a edificação da nacionalidade brasileira. Deste modo, atrelavam *realidade* e *sentimento nacional* através do (re)conhecimento das partes que compunham o todo do país, fomentando a noção de pertença a tal comunidade. Pois, como afirma Sandra Jatahy Pesavento, a nação é “uma forma de conhecimento sensível do mundo”⁵², uma construção simbólica que forja elos e propicia os sentimentos de identidade e coesão social.

O uso de fotografias pode ser considerado o amálgama desse ideal de realidade e formação da nacionalidade, pois serviam “para apresentar a realidade, preferimos ilustrar este livro somente com photographias; se ha nestas paginas alguma fantasia, ella serve unicamente

⁴⁹ LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982. p.53.

⁵⁰ LAURITI, Thiago. *Palimpsesto e análise literária... Op. Cit.*. p.180.

⁵¹ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit.* p.XI.

⁵² PESAVENTO, Sandra Jatahy. Quando a nação é, sobretudo, uma questão de sensibilidade... *Op. Cit.* p.573.

para harmonizar numa visão geral os aspectos reais da vida brasileira”⁵³. Portanto, mais que ilustrar o texto, em *Através do Brasil*, o uso de fotografias tinha por objetivo complementar a realidade já expressa na descrição das paisagens e na narrativa das aventuras dos personagens. As fotografias harmonizavam o texto e garantiam ao leitor que o livro era uma espécie de retrato do Brasil, com sua natureza exuberante, seu patrimônio arquitetônico, seu desenvolvimento econômico e, claro, seu povo.

Cabe destacar que o uso de fotografias⁵⁴ não foi uma constante em *Através do Brasil*. Segundo Patrícia Santos Hansen, mesmo que as edições continuassem a introduzir o texto principal com as informações contidas na “‘Advertência e Explicação’ da primeira edição, as fotografias, em algum momento, foram substituídas por gravuras, ainda que estas seguissem o modelo ‘realista’ das ilustrações originais”⁵⁵. Na impossibilidade de comparar todas as edições, não é possível afirmar em que edição seu uso foi abandonado. Contudo, ressalta-se que, a partir dos livros aos quais se teve acesso, a décima edição já não era ilustrada com fotografias.

Para Manoel Bomfim, o conteúdo ensinado nas escolas brasileiras não era adequadamente adaptado à realidade de seus alunos. Tal preocupação com o que era ensinado à meninice nacional era antiga e já tinha sido expressa ao grande público em 1897, no artigo *A nacionalização da escola*⁵⁶. Segundo o educador sergipano, a escola ensinava seus conteúdos baseando-se em materiais estrangeiros mal adaptados, o que implicava na pouca atenção à realidade palpável do aluno, isto é, no aproveitamento do conhecimento concreto da criança, a partir da experiência de seu contexto natural e social. Além disso, a escola, ao adotar materiais oriundos ou adaptados de países estrangeiros, acabava por usar também os fatos e contextos dos países de referência. Logo, a crítica feita por Bomfim a esses materiais recaía no grau de abstração desse ensino, que implicava em dificuldades de aprendizagem e de criação de laços de identidade dos alunos para com a pátria.

Em *Através do Brasil*, Olavo Bilac e Manoel Bomfim puderam criar uma narrativa que encadeava conteúdos, cenários, tipos e hábitos nacionais, concretizando uma aspiração tanto

⁵³ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Através do Brasil... Op. Cit.* p. VIII.

⁵⁴ Claudfranklin Monteiro Santos e Terezinha Alves Oliva fazem uma interessante análise das imagens da primeira edição de *Através do Brasil*. Os autores afirmam que foram utilizadas 68 ilustrações, uma vez que são utilizados cartões, desenhos e fotografias (que correspondem a 36,8% do total das imagens). Prosseguem mostrando a intencionalidade no uso de cada tipo de ilustração, seus formatos e a efetiva coerência entre o texto escrito e as representações imagéticas. Por fim, destacam o realismo de todas as imagens e a falta da autoria. Ver: SANTOS, Claudfranklin Monteiro. OLIVA, Terezinha Alves. As multifaces de ‘Através do Brasil’. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 101-121, 2004. p.109-110

⁵⁵ HANSEN, Patrícia Santos. *Os primeiros livros infantis brasileiros... Op.Cit.* p.25.

⁵⁶ BOMFIM, Manoel. *A nacionalização da escola*. In: GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim...Op.Cit.* p.124-130.

dos próprios autores quanto de alguns intelectuais, como seu amigo José Veríssimo⁵⁷. Segundo Thiago Lauriti, ainda que os autores tenham apresentado o Brasil aos estudantes, eles não inovaram na forma, mas apenas adaptaram uma obra francesa à realidade brasileira. Conforme o autor:

Sugere o autor [José Veríssimo] a necessidade de livros didáticos que sejam substancialmente brasileiros “(...) não só feitos por brasileiros, que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que anime”. É possível que Bilac e Bomfim tenham aceito a sugestão desafiadora de Veríssimo e, anos depois, em consonância com seus projetos político-pedagógicos e diante da impossibilidade da importação de um sentimento nacional, tenham adaptado a obra francesa para a realidade brasileira⁵⁸.

É consensual, entre os estudos que têm *Através do Brasil* como fonte e/ou objeto, a proximidade, seja temática ou de forma, com dois livros de leitura estrangeiros: *Cuore*⁵⁹ (de Edmondo De Amicis) e *Le tour de la France par deux enfants* (de Augustine Fouillée - Tuilherie, sob o pseudônimo de G. Bruno), havendo várias interpretações para a adaptação/intertextualidade das obras⁶⁰. Por sua vez, na compreensão de Luiz Carlos Bento, *Através do Brasil* apresenta um estilo singular, de modo que a formação por meio da conquista do território cultiva uma “relação direta com a função da educação no pensamento histórico de Bomfim”⁶¹. O autor situa a obra entre o romantismo e o modernismo brasileiro, já que a “ideia de nação desenvolvida no texto contém elementos do ideário romântico da literatura brasileira, mas é profundamente marcada pela perspectiva do realismo moderno”⁶².

Enquanto veículo de formação cívica, a obra de Olavo Bilac e Manoel Bomfim, para Lúcia Lippi Oliveira, representa a permanência do ufanismo e, como uma obra ficcional, retoma

⁵⁷ Para Marisa Lajolo, a obra *A Educação Nacional* (1891), de José Veríssimo, seria “um anteprojeto (ou fundamentação teórica) das produções bilaquianas”, pois defendia que o material escolar deveria ser feito por brasileiros com temas da cultura que animassem o sentimento nacional. LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola...Op.Cit.* p.26.

⁵⁸ LAURITI, Thiago. *Palimpsesto e análise literária...Op.Cit.* p.149-150. Grifo do autor.

⁵⁹ Traduzido para o português por João Ribeiro, publicada pela Editora Francisco Alves, em 1891, e reeditada até 1968, quando registra a 53ª edição.

⁶⁰ Ver: LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola...Op.Cit.*; DIMAS, Antônio. *A encruzilhada do fim do século. In: Pizarro, Ana (org.) América Latina: Palavra, Literatura e Cultura. Vol. 2. A Emancipação do Discurso. São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1994; BOTELHO, André. O Batismo da Instrução... Op.Cit.*; LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira... Op. Cit.*; HANSEN Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República. Tese. (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007; LAURITI, Thiago. *Palimpsesto e análise literária...Op.Cit.*

⁶¹ BENTO, Luiz Carlos. *Cultura Histórica e Questão Nacional na Primeira República... Op.Cit.* p.189.

⁶² *Ibidem.* p.192

diversos elementos de *Por que me ufano de meu país*, de Conde Afonso Celso⁶³. Nesse sentido, Aleksandro do Nascimento Santos atenua a afirmação de Lúcia Lippi Oliveira, afirmando que *Através do Brasil* não apresenta uma proposta tipicamente ufanista, ainda que cumpra com a tarefa de exaltação da nação brasileira. Em suas palavras:

Pretendem fazer circular um discurso fortemente nacionalista, segundo o qual há uma tarefa grandiosa da escola: mostrar às crianças sua Pátria, sua gente, seus valores fundamentais e, dessa forma, despertar-lhes o sentimento de pertença e o amor à terra natal. Cada uma a seu modo, essas três obras pretendem, como livros de circulação na escola, garantir uma formação moral especificamente patriótica para as crianças⁶⁴.

Consideram-se pouco produtivas as classificações que visam determinar a pertença de uma obra a uma escola de pensamento, pois tal credenciamento repercute em uma leitura do texto direcionada ao encontro de elementos que validem a categorização pré-estabelecida. Ressalta-se que André Botelho elabora uma crítica semelhante às pesquisas que classificam *Através do Brasil* como representante do catecismo cívico, concebendo uma limitação na potencialidade heurística dessa obra, já que se enfatiza a proposta de valores cívicos voltados à defesa do Estado, deixando de abordar seu viés de produção simbólica do ideário burguês⁶⁵. Deste modo, considerando o potencial dos livros escolares enquanto portadores de saberes e valores, tanto a perspectiva de formação patriótica quanto a ideia de uma jornada educativa fizeram parte da investigação das fontes, a fim de melhor compreender a linguagem do projeto de educação de Manoel Bomfim para o público infantil, por meio de seus livros de leitura.

Através do Brasil objetivava promover a integração nacional. Para tanto, foi utilizada a tópica da viagem para mostrar o norte, o nordeste, o sul, o centro-oeste e o sudeste, com o intuito de provocar o reconhecimento da região habitada pelo leitor, além de apresentar as demais regiões que ele, supostamente, desconhecia. A brasilidade nasceria, portanto, por meio de um caminho construído por crianças, a nova geração, passando por trilhas, trilhos, rios e mares. Além de fazer com que a criança conhecesse seu país, amasse a sua pátria e a ela

⁶³ OLIVEIRA, Lucia Lippi. *A questão nacional na primeira república*. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990. p.130-132.

⁶⁴ SANTOS, Aleksandro do Nascimento. *Pátria, Nação, Povo Brasileiro na Produção Didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac...* Op.Cit. p.98.

⁶⁵ BOTELHO, André. *O Batismo da Instrução...* Op.Cit. p.94-96.

estivesse perfeitamente adaptada, percebe-se que a missão dos autores consistia em apresentar e unir os dois brasis⁶⁶: o do litoral e o do sertão. De acordo com Olavo Bilac e Manoel Bomfim:

Neste livro existem e entrelaçam-se, por meio de mutua sugestão, todas as noções que a criança pode e deve receber na Escola; e, ao mesmo tempo, a sua leitura representa por si mesma uma visão geral do Brazil, um conhecimento concreto do meio no qual vive e se agita a criança; e d'este modo se consegue isto, que é a grande aspiração do ensino primário: — que a Escola ensine a conhecer a natureza com a qual a criança está em contacto, e a vida que ella tem de viver e da qual já participa⁶⁷.

A leitura dos prefácios de *Através do Brasil* e *Primeiras Saudades* forneceu elementos que mostraram pontos de contato e afastamento entre as propostas desses livros de leitura. Em *Através do Brasil*, os autores pretendiam oferecer uma referência de brasilidade, independentemente se fosse lido de maneira autônoma pela criança ou se servisse como um manual para fornecer os caminhos que o professor poderia seguir para abordar o programa de ensino em sua sala de aula. Em *Primeiras Saudades*, Bomfim ambicionava colocar em circulação um manual voltado para a educação moral. *Advertência e Explicação*, um prefácio de doze páginas, permite inferir que a obra que acompanhava necessitava de um guia de leitura mais pormenorizado, para que sua função pedagógica fosse alcançada. *Aos paes e mestres*, o curto prefácio de *Primeiras Saudades*, indica que o autor não acreditava que pudesse haver dificuldades de entendimento, dedicando apenas três páginas para explicar sua proposta de leitura.

Permeado pelas marcas do tempo em que foi publicado, *Através do Brasil* (1910) consiste em uma tentativa de refundação da nacionalidade brasileira pela República, que sequer conhecia todo o seu povo e pouco fazia para incorporá-lo à cidadania. *Primeiras Saudades* (1920) mostra a educação exemplar recebida por um garoto abastado e, de alguma maneira, entra na seara de disputa entre os modelos pedagógicos que deveriam orientar o ensino no Brasil.

Explicar e convencer. Essa foi a dinâmica dos prefácios, textos para os adultos que acompanhavam os discursos de Bomfim para as crianças. Assim, da antessala, passa-se, agora, para o grande salão: o texto principal.

⁶⁶ Luiz Carlos Bento discorda da antinomia entre litoral e sertão, de modo que não se tratava de um projeto de identidade nacional pensada a partir do sudeste, a região hegemônica do Brasil. Para o autor, *Através do Brasil* sinalizava a compreensão da necessidade de incorporação de “setores tradicionalmente excluídos da sociedade brasileira, ou seja, o povo” nesse projeto de identidade nacional. BENTO, Luiz Carlos. *Cultura Histórica e Questão Nacional na Primeira República...* Op.Cit.. p. 199.

⁶⁷ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil...* Op. Cit.p. XI-XII. Grifo meu.

5.2 Uma proposta de Brasil pelas aventuras de Carlos, Alfredo e Juvêncio

Para explorar a proposta de Brasil presente em *Através do Brasil*, esta seção foi dividida em duas partes. Na primeira, optou-se por acompanhar as aventuras de Carlos, Alfredo e Juvêncio, por meio das abordagens de alguns intérpretes da obra. Para realizar tal intento, foram selecionados autores cuja abordagem mostrou-se basilar para a formação de um referencial consagrado em pesquisas mais recentes, que compõem o outro núcleo utilizado. Para a segunda parte, foi retomado o itinerário da viagem realizada pelos três meninos, assim como as viagens feitas separadamente. Com esse movimento, *Através do Brasil* foi analisado por meio desses personagens e de como eram utilizados para mobilizar o conhecimento (escolar, prático ou curioso), percebendo as implicações no conteúdo e nas ilustrações da obra.

5.2.1 Através dos Intérpretes

Em *Através do Brasil*, Manoel Bomfim e Olavo Bilac narraram as aventuras de Carlos e Alfredo, dois jovens de, respectivamente, quinze e dez anos, que fogem do colégio interno, localizado em Recife, para encontrar o pai, o Dr. Menezes, que estaria enfermo no interior do estado de Pernambuco. Durante a viagem, informações desencontradas levam os garotos a acreditar que seu pai havia morrido e, por isso, optam por seguir para o Rio Grande do Sul – onde sua família possuía uma estância.

Mais que um simples deslocamento, essa viagem dos irmãos Menezes, de nordeste a sul do Brasil, converte-se em uma jornada em que aprendem, na prática, sobre a geografia e os costumes das diversas regiões do país. Aprendem, também, o valor do trabalho para a sobrevivência. Reconhecem a grandeza da história nacional, observando vestígios do passado e lembrando de escritores, ao reconhecerem os lugares por eles exaltados, assim como constataam a potencialidade de desenvolvimento econômico de um país tão diverso e de natureza exuberante.

Ao longo do percurso, Carlos e Alfredo são auxiliados por diversas pessoas. Dentre elas, destaca-se o sertanejo Juvêncio, um jovem órfão, que fugira da casa da madrinha em busca de se estabelecer com um padre conhecido e que atravessa o sertão nordestino, até a Bahia, com os irmãos. Os três jovens percorrem o país em navios, canoas, lombos de animais, trens ou mesmo a pé. E, desta forma, entrelaçam natureza e história, de modo que, por meio de suas experiências, apresentam o Brasil a milhares de leitores.

Dividido em 82 capítulos de tamanho regular, isto é, mantendo-se, geralmente, entre três e quatro páginas (o que facilita a leitura parcelada e seu uso em sala de aula), *Através do Brasil* tem sua narrativa marcada pela homogeneidade. De acordo com Claudefranklin Monteiro Santos e Terezinha Alves de Oliva, a narrativa livre de variações linguísticas era produto de uma preocupação de Olavo Bilac – que defendia a unidade linguística no Brasil⁶⁸. A obra foi escrita na terceira pessoa, com utilização de diálogos, e tinha a intenção de oferecer uma “linguagem é clara e acessível, considerando que foi escrita para desenvolver o hábito da leitura. A narrativa desenrola-se tranqüilamente e sem sobressaltos (...) procurando prender a atenção do leitor e despertar, a todo momento, sua curiosidade”⁶⁹. Sobre a narrativa, Antonio Dimas afirma que há uma vivacidade, capaz de conduzir:

personagem e narrador, e a dosagem equilibrada de ação entre eles, que não permite invasões de espaço alheio, fazem com que a leitura de *Através do Brasil* seja amena e envolvente, pois não lhe falta nem mesmo o elemento de suspense, que é dado pela suspeita intermitente do filho mais velho, Carlos, sobre a eventual morte do pai⁷⁰.

A jornada, protagonizada por Carlos e Alfredo, só se torna possível devido à *natural cordialidade do povo brasileiro*, expressa na solidariedade dispensada aos irmãos, nos diversos momentos em que se encontram em apuros, tanto pela falta de recursos para continuar a viagem quanto pelo trajeto no sertão – um lugar desconhecido e ameaçador para meninos educados no litoral. Ao longo da narrativa, vários personagens lhes prestam ajuda, independentemente de sua classe social, figurando ricos – como os engenheiros, amigos do Dr. Menezes, e o comerciante Inácio Mendes – e pobres – como as lavadeiras, os boiadeiros e o mulato Bemvindo.

Apresentando a mesma função de auxílio nos “saberes do sertão” que Juvêncio exerce no decorrer da narrativa, Bemvindo permanece na trama por pouco tempo. Credita-se essa brevidade à razoável diferença de idade e ao seu vínculo de trabalho, uma vez que colabora com os meninos a mando de um engenheiro que trabalhava com o pai dos garotos. Conforme Alexandro do Nascimento Santos, Bemvindo é outro exemplo de personagem miscigenado “positivo na trama, [o] guia dos meninos rumo ao interior, conhecedor tanto daqueles saberes ‘da selva’ quanto de outros, ‘da civilização’, capaz de solucionar problemas enfrentados pelos

⁶⁸ SANTOS, Claudefranklin Monteiro; OLIVA, Terezinha Alves. As multifaces de ‘Através do Brasil’... *Op. Cit.*. p.107-108.

⁶⁹ *Ibidem.* p.108.

⁷⁰ DIMAS, Antônio. A encruzilhada do fim do século... *Op. Cit.*. p. 549.

garotos e ensinar-lhes algumas coisas”⁷¹. Destacando a condição de excepcionalidade da interação com personagens de posição social distinta dos irmãos Menezes, Marisa Lajolo afirma:

A posição social de Carlos e Alfredo configura-se a partir do fato de serem filhos de um engenheiro, estudarem internos e serem aparentados com gaúchos estancieiros. Assim, seu convívio com vaqueiros, vendedores, tropeiros e lavradores não poderia ser senão esporádico, fruto de uma situação excepcional [...]. De norte a sul do Brasil, os heróis da estória, graças a uma suposta orfandade, compartilham mesa e teto com lavadeiras, boiadeiros e ferreiros. (...) É interessante observar como o estabelecimento dessa aliança *de igual para igual* (socialmente falando) desfaz a aliança anterior dos meninos com Juvêncio, rapazola mestiço que os ajudou por grande parte do percurso. A aliança com o comerciante (...) encaminha os meninos para seus familiares e prepara a ressurreição do engenheiro. Reequilibra-se, paralelamente à narrativa, a homogeneidade social dominante em que eles se movem, confirmando-se, assim, a natureza excepcional das alianças com outras classes sociais⁷².

Percebe-se que, no encontro de Carlos e Alfredo com os personagens mais pobres, há a busca de uma *exaltação da pobreza digna*. Personagens paupérrimos, porém limpos e higiênicos, acolhem os pequenos “órfãos” em suas casas humildes, mas absolutamente asseadas, e dividem sua pouca comida – simples, nutritiva e bastante saborosa. Logo, a proposta de Olavo Bilac e Manoel Bomfim visava dissociar o binômio pobreza/sujeira, que, de acordo com os preceitos higienistas da época, era responsável pela disseminação das doenças e impedia a prosperidade do povo pobre. Nota-se que a imagem proposta pelos autores era mais uma quimera do que uma realidade e, de certa maneira, reforçava a responsabilização do indivíduo por problemas sociais que deveriam estar na alçada do Estado.

Nos capítulos trinta (*Doença*) e trinta e um (*Maria das Dores*), aparece um bom exemplo dessa exaltação da pobreza digna. Os garotos são auxiliados por uma família humilde, formada por uma lavadeira⁷³, seu marido e sua filha Maria das Dores. A menina faz as vezes de

⁷¹ SANTOS, Alexsandro do Nascimento. *Pátria, Nação, Povo Brasileiro na Produção Didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac... Op.Cit.* p.109.

⁷² LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola... Op.Cit.* p.97-98. Grifo da autora

⁷³ Segundo Claudefranklin Monteiro Santos, a presença feminina é uma raridade. Em *Através do Brasil*, “as mulheres são apresentadas de forma muito secundária, inclusive, a maior parte delas são identificadas sem nome (...), só pelas características ou funções, quase sempre inferiores. Quando não são apresentadas com condutas estereotipadas: cândidas, prendadas, amantíssimas, simples e ingênuas, reserva-se-lhe a condição de velhas, amargas, pobres e faladoras”. SANTOS, Claudefranklin Monteiro. *Viajando com Bomfim e Bilac "Através do Brasil"... Op. Cit.* p.87-88. Marisa Lajolo também afirma que as mulheres estão excluídas da maior parte da narrativa, porque “as viagens e as cenas exteriores são impróprias para o sexo feminino, salvo, é claro, para as mulheres pobres (...). Confirmando a reclusão feminina a esposa elegante de Inácio Mendes”. LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola... Op.Cit.* p. 104-105.

enfermeira, pois Alfredo havia ficado doente após uma extração de bicho de pé. Dessa família, recebem comida e hospedagem. A partir da impressão de Carlos, o narrador discursa sobre o ambiente e a alimentação:

Carlos considerou que era realmente melhor não acordar o irmão; deixou-o dormir, e passou à sala, que era ao mesmo tempo de visitas, de trabalho e de jantar. Apesar da sua pobreza, o aposento tinha um ar alegre; os móveis, antigos e já sem verniz, estavam cuidadosamente espanados: o lampião de metal reluzia, de tão bem areado; na janela, dentro de uma pequena gaiola, cantava um curió. O almoço era farto: feijão, carne de sol assada, bananas; mas Carlos comia maquinalmente, preocupado com a doença do irmão, e com as dificuldades com que ainda tinha de lutar até chegar à capital da Baía – dificuldades que maiores lhe pareciam agora, na ausência do providente Juvêncio⁷⁴.

O providente Juvêncio era “um rapazinho de dezesseis ou dezessete anos, vestido à moda do sertão (...) o tipo era simpático, moreno, entre caboclo e mulato – de rosto largo, boca rasgada, olhos vivos e inteligentes”⁷⁵. O Brasil interiorano é apresentado ao leitor por esse personagem. Em uma conversa entre os garotos, Juvêncio fala da sua terra e de sua gente:

A terra é muito rica, e nunca nega o sustento a quem sabe tratá-la: dá o milho, o feijão, a mandioca, o algodão, o fumo, a cana; e, além de alimentar os homens, ainda alimenta os bois, os carneiros, as cabras, os cavalos, que, bem tratados, são para o criador uma verdadeira fortuna. No tempo das chuvas, há uma fartura geral: o gado engorda, as vacas dão muito leite, com que se fabricam queijos e requeijões. Mas no verão, na época das secas, quando se passam comumente seis e oito meses sem um pingão de chuva, os campos mirram, as plantações morrem, os pastos ficam torrados, os rios e as fontes secam, o gado em grande parte morre de fome e sede, e até os homens, para não morrer, andam, às vezes léguas e léguas, em busca de água. Quando a seca dura muito, há muita gente que morre, quando não emigra em tempo para outros lugares menos assolados pelo rigor do verão. Apesar de tudo isso, a gente toda, que aqui nasce, ama loucamente o seu sertão, e suporta com paciência e coragem esses reveses.

– É uma boa gente, não é, Juvêncio?

– É uma gente muito boa, muito honrada. O sertanejo é sempre sério e fiel. Pode ser desconfiado, mas gosta de praticar o bem. Toda a gente do sertão é hospitaleira e caridosa. Eu sei o que estou dizendo, porque já tenho recebido muitos benefícios de todo este povo⁷⁶.

A partir do excerto anterior, infere-se que a visão do mestiço seguia a proposta Bomfimiana presente em outros discursos, afirmando que não era a genética que provocava a

⁷⁴ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit.* p.132

⁷⁵ *Ibidem.* p. 69.

⁷⁶ *Ibidem.* p.77.

pobreza e a apatia; pelo contrário, eram as condições do meio físico que influenciavam na condição de penúria do povo mestiço. Se havia algo de inato no mestiço era a força, a resiliência, a honradez, a bondade e a solidariedade (experimentada por Carlos, Alfredo e pelo próprio Juvêncio, em muitas passagens), de modo que ele somente necessitava de condições mais propícias para ser produtivo e trabalhador, ou seja, precisava ser educado para tal finalidade.

Nas primeiras décadas republicanas, segundo José Murilo de Carvalho, a literatura escolar foi um dos meios utilizados para fundar uma nova identidade nacional. Nessa seara, *Através do Brasil* foi considerado um exemplo de sucesso. Em seu entendimento, os textos infantis mostravam um Brasil para além da natureza, onde “as raças e a mestiçagem são sempre vistas de maneira positiva e, sobretudo aparecem em pessoas concretas (...). A diversidade física e humana é assumida como riqueza, procuram-se na história (...) ações heroicas ou patrióticas”⁷⁷ que possam ser exemplos de orgulho. Porém, nem toda a elite compartilhava dessa identidade nacional, que visava incorporar o povo e romper com as bases científicas que estabeleciam determinismos biológicos, justificando as desigualdades sociais e econômicas. Conforme José Murilo de Carvalho:

A imagem positiva do País, da sua gente e de sua história, limitava-se à literatura infantil. Entre as elites, seria considerada ingênua. O cientificismo responsável pelos determinismos geográfico, climático e racial, ainda impedia que um país tropical e mestiço fosse visto como competidor sério na corrida da civilização. A população podia ser no máximo objeto de campanhas civilizatórias dirigidas pelas elites (...). Este homem que já aparecia de maneira positiva e simpática, por exemplo, na *Viagem Através do Brasil*, era um desconhecido negativamente estereotipado para as elites litorâneas.⁷⁸

De acordo com Nísia Trindade Lima e Gilberto Hochman, os conhecimentos médicos e higiênicos, que alcançaram a cena pública em meados da década de 1910, coincidiram com o olhar de Manoel Bomfim para com os mestiços, à medida em que deixaram o determinismo biológico e passaram a buscar outras explicações para a “incapacidade” do povo brasileiro. Segundo os autores, Bomfim afastava-se do determinismo ao adotar a história e a organização social como os verdadeiros culpados pelo “atraso”, propondo um amplo projeto educacional como alternativa para o país superar tal condição⁷⁹.

⁷⁷ CARVALHO, José Murilo. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p.254-255.

⁷⁸ CARVALHO, José Murilo. *Pontos e bordados... Op.Cit.* p.255.

⁷⁹ LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. *Condenado pela raça, absolvido pela medicina... Op.Cit.* p. 27.

Por sua vez, a ciência, através do saber médico, absolvía o povo e promovía a eleição de um novo culpado: o Estado. Desse modo, sanitaristas e higienistas acreditavam que “o brasileiro era indolente, preguiçoso e improdutivo porque estava doente e abandonado pelas elites políticas. Redimir o Brasil seria saneá-lo, higienizá-lo, uma tarefa obrigatória dos governos”⁸⁰. No entanto, tal absolvição não era completa, pois não englobava os costumes e as práticas culturais dos mais pobres, que deveriam ser modificados a ponto de coincidir, em certa medida, com os hábitos higienizados das classes abastadas, já incorporadas à modernidade capitalista. Alessandro do Nascimento Santos destaca que, se não havia marcas do determinismo biológico em *Através do Brasil*, o higienismo fazia-se presente, podendo ser percebido na condenação de algumas práticas e costumes dos mais pobres. Nas palavras do autor:

[...] a degeneração originada pelo cruzamento biológico é totalmente descartada. Não há nenhum tipo de menção a uma característica biológica, especificamente associada aos mestiços, que pudesse caracterizá-los como degenerados ou inferiores. Entretanto, há uma condenação – as vezes mais explícita, as vezes menos explícita – de elementos culturais associados a esse grupo populacional. Assim, ao invés de se aproximarem do que, mais tarde, se converterá numa perspectiva eugênica do enfrentamento da questão racial, os autores parecem sinalizar para o que, mais tarde, se converterá numa perspectiva higienista desse tratamento, pautada na correção de hábitos e/ou práticas culturais consideradas inadequadas ou prejudiciais e associadas à degeneração⁸¹.

Portanto, os preceitos higiênicos que libertariam os pobres e mestiços da degeneração e abririam a possibilidade de acesso às benesses do progresso, em seu cerne, continuavam a justificar as desigualdades e permitiam a adoção de ações autoritárias do Estado. Por conseguinte, criava-se uma nova forma de controle social. Nesse sentido, segundo Micael Herschmann, o saber médico que fundamentava “o ideário e o paradigma moderno, se não atingiu grande parte da população de maneira ‘eficaz’, pelo menos garantiu à elite dirigente e ao Estado meios e a legitimidade necessária para efetivar um processo de modernização violento e excludente”⁸².

⁸⁰ LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. Condenado pela raça, absolvido pela medicina... *Op.Cit.* p.23.

⁸¹ SANTOS, Alessandro do Nascimento. *Pátria, Nação, Povo Brasileiro na Produção Didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac...* *Op.Cit.* p.109.

⁸² HERSCHMANN, Micael. Entre a insalubridade e a ignorância. A construção do campo médico e do ideário moderno no Brasil. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. *Missionários do Progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro - 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 11-68. p.66.

Como mestiço adaptado às condições mais inóspitas daquele ambiente do sertão, segundo Antonio Dimas, Juvêncio era visto como um verdadeiro mestre, aquele que, mesmo sem conhecimento formal, aprendido na escola, era capaz de “transmitir as regras básicas de sobrevivência num meio hostil e rural”⁸³. Entretanto, nem sua solidariedade e sua sabedoria supraescolar foram capazes de suplantarem a hierarquia existente entre ele e os irmãos Menezes. Juvêncio era considerado inferior aos garotos do litoral porque a sociedade brasileira estava estruturada em distinções relacionadas tanto à origem social quanto ao saber acadêmico – em detrimento do saber prático. Sem desconsiderar as demais desigualdades, Antonio Dimas organiza a narrativa de *Através do Brasil* a partir do tipo de saber que cada personagem domina. Conforme o autor:

Juvêncio-Carlos-Alfredo organizam-se nesta ordem. Juvêncio traduz o mundo natural para Carlos, que por sua vez, traduz a história, a geografia e as ciências para o irmão mais novo. Juvêncio traduz o imediato e concreto; Carlos traduz o mediato e o abstrato, Juvêncio prepara os irmãos para o presente; Carlos prepara o irmão para o futuro. Juvêncio é a fonte da sabedoria ancestral e informal; Carlos responde pela cultura escolar adquirida. Juvêncio é o conhecimento espontâneo e descontraído; Carlos é aquele aluno de primeira carteira, atento e todo enfarpeladinho. Na ordem da sobrevivência material, a que importa na jornada sertaneja, Juvêncio leva vantagem, pois que sabe como contornar a urgência. E nesse “saber de experiências feito” cria-se um sistema de dependência, cujo último elo é Alfredo, nem sabido, nem atrevido⁸⁴.

Destaca-se, portanto, que a integração desses Brasis – litorâneo/sertanejo; das letras/da experiência – não previa a equidade. A proposta era mostrar para as crianças a necessidade de adaptação ao meio natural e aos novos tempos do capitalismo, respeitando as habilidades e aptidões, mas de modo que a distinção entre aqueles que trabalhavam com as mãos e aqueles que pensavam não apenas estivesse presente, mas fosse reconhecida como funcional. Esse ideário Bomfimniano, presente também em outros textos, voltados para os demais públicos, era a garantia de uma existência próspera, já que poucos teriam as habilidades para governar a massa nacional, educando-a para o trabalho inteligente – eficiente, porque racional, e, conseqüentemente, menos fatigante – que levaria a nação rumo ao progresso. De acordo com André Botelho:

Os personagens-viajantes de *Através do Brasil* (...), cumprem um propósito pragmático: a expansão da modernidade no solo brasileiro se faz comprometida e constrangida com a própria constituição do Estado-nação.

⁸³ DIMAS, Antônio. A encruzilhada do fim do século... *Op. Cit.* p.549.

⁸⁴ *Ibidem.* p.550.

Por isso precisavam articular um “outro” ao “nós”, isto é, o sertão a movimento inclusivo da modernidade que representam. Invenção de uma cultura política nacional através da figuração de um “território da nacionalidade”, legitimação da ideia de nação que repõe o compromisso que intelectuais e letrados brasileiros estiveram impelidos desde o romantismo, e que, no caso da literatura escolar, aparece de forma mais sistemática, às vezes caricatural, na sua pretensão doutrinária de oferecer às crianças e adolescentes uma imagem do país adquirida por via sentimental. Padrões que, se não se mostraram inteiramente incompatíveis com o movimento histórico de expansão da “modernidade periférica”, precisam enfrentar uma nova realidade intrínseca a esse movimento: a emergência de um novo mundo industrial que, projetado no futuro, converte-se em projeto. A nação realizar-se-ia no progresso da modernidade⁸⁵.

Destarte, pretendia-se uma nova identidade nacional ao promover a aproximação do sertão com o litoral. Para tanto, gerações de brasileirinhos deveriam ser sensibilizadas pela leitura de *Através do Brasil*, por meio de um “relacionamento afetivo aluno/texto”⁸⁶. Sendo o público virtual composto pelas crianças leitoras, presume-se que a obra tenha encontrado maior ressonância em setores urbanos, de modo que “‘o princípio de identificação’ entre os personagens Carlos e Alfredo e os leitores se realiza assim, também, do ponto de vista social”⁸⁷. Logo, a narrativa das aventuras de Carlos, Alfredo e Juvêncio deveria apresentar o território e a gente do Brasil, fazendo com que os leitores infantis reconhecessem, no povo do interior, no pobre e/ou no mestiço, não o *outro*, ou uma horda de selvagens, mas o *nós*, brasileiros. Assim, segundo Patrícia Santos Hansen:

Trata-se, portanto, de apresentar aos pequenos leitores representações da sociedade e da família que se subordinavam às motivações de um projeto, visando, em última instância, uma alteração da ordem. Não de forma radical, deve-se dizer, mas pela formação de uma nova elite, oriunda das camadas médias, portadora de virtudes, hábitos e sentimentos mais de acordo com a nação republicana e moderna que se pretendia construir. Neste projeto, em oposição à verticalidade das relações paternalistas, a imagem da horizontalidade das relações sociais - expressa na figura do pai “como um amigo” dos filhos, e na fraternidade entre jovens de extração social tão diversa quanto os irmãos que protagonizam *Através do Brasil* e o sertanejo Juvêncio - deveria predominar. Apesar das desigualdades patentes e das hierarquias que continuavam a existir, as quais os textos nem sempre ocultavam⁸⁸.

Carlos, Alfredo e Juvêncio mantêm-se juntos na travessia do sertão do Brasil. O capítulo quarenta e oito (*O Juramento*) narra o fim da jornada sertaneja e o início da viagem de trem

⁸⁵ BOTELHO, André. *O Batismo da Instrução...* Op.Cit. p.153.

⁸⁶ LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola...* Op.Cit.. p. 25

⁸⁷ BOTELHO, André. *O Batismo da Instrução...* Op.Cit. p.153.

⁸⁸ HANSEN, Patrícia Santos. *Os primeiros livros infantis brasileiros...* Op.Cit.. p.92.

com destino a Salvador. Nesse momento da narrativa, ressalta-se o afeto surgido entre os três garotos, através da emoção causada pela recordação das histórias vividas e todas as dificuldades enfrentadas ao longo do percurso. Apesar das juras de afeto e amizade, Juvêncio tem o pressentimento que seus caminhos se distanciariam com a chegada à capital do estado da Bahia. Essa viagem de trem acaba se prolongando por influência de um negociante de fumo que, conversando com os garotos, conta sobre as muitas riquezas do estado da Bahia e, assim, os três garotos acrescentam uma parada na região de Catu, para que Alfredo conhecesse um engenho de açúcar.

Em *O Juramento*, Carlos declara a admiração que nutria por Juvêncio, pela coragem com que ele enfrentava todas as adversidades e por sua resiliência, pois jamais desanimava ou se entristecia. O sertanejo responde que sua atitude perante a vida tem origem tanto na vida livre na natureza como nos obstáculos que o ambiente do sertão infligia, sendo, portanto, compartilhada por toda a gente do sertão. Alfredo, em sua espalhafatosa meninice, também expressa sua admiração, afirmando ter aprendido com Juvêncio a ser um sertanejo. Reconhecendo a exemplaridade que o referido capítulo demonstra, no que diz respeito à narrativa cativante e ao distanciamento dos destinos pela origem social dos garotos, considera-se oportuna a transcrição de parte de seu conteúdo:

Alfredo, que adorava o pequeno sertanejo, e concordava com tudo quanto ele dizia, gritou:

– Apoiado! eu também já estou ficando sertanejo, não é verdade, Juvêncio? já monto a cavalo sem cansaço, e de nada tenho medo! A minha vontade era viver sempre no mato!

Carlos sorria, ouvindo a tagarelice do irmão. Juvêncio levantou os ombros, e respondeu:

– Não diga isso! o senhor é um menino de boa família... O senhor e seu irmão hão-de estudar, hão-de ser engenheiros como seu pae, ou médicos, e nunca mais hão-de pensar no sertão, nem em mim...

Carlos, commovido, disse então, com voz grave:

– Juvêncio! não quero que você diga isso. Você então supõe que esqueceremos algum dia estas semanas em que vivemos e penamos juntos? eu e meu irmão não somos ingratos. Olhe! Vamos fazer um juramento, aqui: eu prometo que nunca me hei-de separar de você!

– Ah! isso é cousa que nunca se pode jurar! – disse o rapaz – daqui a pouco, quando chegarmos á Bahia, eu irei para o meu lado, os senhores irão para o seu...

– Embora! – afirmou Carlos com energia – poderemos separar-nos pelas necessidades da vida, mas nunca pela indiferença ou pela inimizade. Vamos prometer que seremos sempre amigos. Eu, por mim, juro-o pela memória de meu pai!

– Eu também juro! – exclamou Alfredo com entusiasmo.

O pequeno sertanejo tinha os olhos cheios de lágrimas, e não sabia o que queria responder.

O trem corria, a toda velocidade. O dia era lindo. Um sol risonho alegrava a paisagem. E havia qualquer coisa tocante e sublime naquele grupo de três crianças, que o sofrimento unira, e que assim prometiam estimar-se sempre, querendo robustecer pela constância do affeto os laços que as provações da vida tinham criado.

Juvêncio, por fim, disse com voz trêmula de commoção:

– Eu também juro que nunca me hei de esquecer dos senhores, e que hei-de fazer o possível para, depois de homem feito, ir encontrá-los onde quer que estejam!

E continuaram a viagem, alegrados por aquele juramento de amizade⁸⁹.

A narrativa pretendia-se empática, ao confirmar a admiração dos garotos citadinos para com as qualidades do sertanejo, fosse pelo olhar inocente e apaixonado do pequeno Alfredo ou pela inteligência analítica e agradecida de Carlos. Porém, a emoção do momento não impede que a sabedoria prática de Juvêncio se manifeste no reconhecimento da hierarquia existente entre eles – presente no texto pelo uso do *seu* como marca de distinção utilizada pelo sertanejo para dialogar com Carlos, a quem reconhecia como superior.

Infere-se, então, que a vida do sertanejo teria fornecido diversos momentos para que ele aprendesse, por sua própria vivência, que a origem social produzia diferentes expectativas para a vida. Portanto, pessoas com origens tão diferentes como as deles poderiam se unir apenas momentaneamente, pela casualidade da infelicidade – da doença e da (suposta) morte do engenheiro Menezes, pai de Carlos e Alfredo. Juvêncio entende “o seu lugar” na sociedade brasileira e o quão utópica era a amizade pretendida pelos irmãos, já que essa relação dependia de uma igualdade que não existia. A chegada ao litoral ratificou a percepção do sertanejo, representando a separação física dos três garotos.

Em Salvador, os três são acolhidos pelo comerciante baiano Ignacio Mendes, que estava incumbido pela família do engenheiro Menezes de promover a viagem dos irmãos para o Rio Grande do Sul. A estância gaúcha era o espaço em que Carlos e Alfredo voltariam a ser tutelados por adultos. Portanto, ficando sob a guarda e proteção familiar, retornariam à condição de crianças a serem cuidadas, protegidas e preparadas para o futuro. Por sua vez, Juvêncio, em sua orfandade, não tinha um adulto que se responsabilizasse por ele, de tal modo que cabia somente a ele conseguir o seu sustento. Deste modo, aceitou a oferta de emprego feita pelo mesmo comerciante e seguiu rumo ao norte, onde a borracha criava certa demanda por trabalhadores.

⁸⁹ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit..* p.187-188.

Na perspectiva de André Botelho, a viagem dos irmãos Menezes pode ser pensada como uma jornada de formação. No entanto, a viagem de Juvêncio assemelha-se a uma migração que o conduziria a “viver toda sorte de situações de dominação pessoal e de regimes de trabalho próprias à ordem tradicional”⁹⁰. Ainda conforme o autor:

O desentrelaçamento das duas jornadas (a dos meninos e a de Juvêncio) põe a mostra esse aspecto fundamental da narrativa de *Através do Brasil*: a diferenciação e a hierarquização social entre as personagens que, em idade de “formação”, tem destinos diferenciados segundo seu pertencimento de classe. Na narrativa, em todo caso, essas desigualdades não são aprofundadas; insinuadas ou ligeiramente referidas, logo são ficcionalmente harmonizadas e apaziguadas, como já indica a própria configuração do episódio da separação das personagens, sentimentalmente revestido em despedida de amigos⁹¹.

Tanto Mariza Lajolo⁹² quanto Patrícia Santos Hansen⁹³ abordam a separação dos caminhos dos irmãos Menezes e de Juvêncio pela ótica da impossibilidade de reconciliação de classes e não apresentam divergências significativas com o que foi aqui exposto. Do mesmo modo, Claudefranklin Monteiro Santos afirma que *Através do Brasil* apresenta a diferenciação e hierarquização de classes. Contudo, o autor destaca que toda a obra é permeada por uma diferença de classe camuflada de cooperação, sugerindo, portanto, tratar-se de um Brasil idealizado “e não, necessariamente, um Brasil real, capaz de encarar o fosso existente entre as categorias sociais e buscar discutir a solução para tal problema. Torna-se (...) muito mais cômodo escamoteá-lo, ou simplesmente negá-lo sob a ótica da idealização da convivência fraterna”⁹⁴.

Com uma proposta distinta, Luiz Carlos Bento afirma que a separação dos garotos pode ser compreendida como reflexo da concepção historiográfica de Manoel Bomfim, que, proveniente do historicismo, compreendia “que formações históricas diferentes conduzem a caminhos diferentes; contudo, tais caminhos, embora sejam sólidos e duradouros, pois se convertem em heranças historicamente legadas de uma geração para outra”⁹⁵, de modo que novas escolhas são capazes de levar a ações que realmente podem alterar o curso da história. Para Luiz Carlos Bento, a decisão do engenheiro Menezes (no epílogo, tem-se a confirmação de que o pai de Carlos e Alfredo estava vivo e tudo não passara de um mal-entendido) de levar

⁹⁰ BOTELHO, André. *O Batismo da Instrução...* Op.Cit. p.130.

⁹¹ *Idem.* p.130.

⁹² LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola...* Op.Cit. p. 101.

⁹³ HANSEN, Patrícia Santos. *Os primeiros livros infantis brasileiros...* Op.Cit. p.95.

⁹⁴ SANTOS, Claudefranklin Monteiro. *Viajando com Bomfim e Bilac "Através do Brasil"* Op.Cit. p.90.

⁹⁵ BENTO, Luiz Carlos. *Cultura Histórica e Questão Nacional na Primeira República...* Op.Cit..p.197.

Juvêncio para a estância da família, no Sul, seria essa nova escolha, capaz de reparar as diferenças sociais da nação brasileira, compondo o final da trama:

[O]ndício da utopia bomfiniana. Os irmãos Menezes, típicos representantes das elites nacionais e herdeiros das condições históricas legadas pela colonização, não se sentem autossuficientes; pelo contrário, reconhecem a importância do elemento negro/mestiço para o sucesso da aventura, ou seja, a viagem se encerra com uma promessa: a de inserir Juvêncio, “o povo”, em um projeto de futuro⁹⁶.

Ressalta-se que a posição assumida por Antonio Dimas, no que diz respeito à separação dos garotos, ocorre pela impossibilidade de que a amizade ultrapassasse os limites do sertão. O litoral era o espaço civilizado, onde as diferenças de classe determinavam as possibilidades de inserção social. Assim, a amizade entre um “outsider social”⁹⁷ e meninos estabelecidos implicaria em prejuízos à imagem dos últimos. Entretanto, o autor segue sua análise com uma questão relevante: “considerar a separação apenas do ponto de vista ideológico, salientando que o matuto Juvêncio não está à altura da companhia dos filhos do engenheiro, não deforma a compreensão desse *Bildungsroman* juvenil?”⁹⁸.

Antonio Dimas propõe uma possibilidade de resposta, perpassando as opções didáticas contidas no prefácio da obra e reafirmando que Manoel Bomfim e Olavo Bilac expressaram que a narrativa era “orientada, *externamente*, pela geografia e pela história”⁹⁹. Desta forma, a separação ganha contornos de estratégia discursiva, que visava otimizar a cobertura do território nacional. A complementação de sua resposta coaduna as características dos personagens e a história do Brasil. Nas palavras do autor:

Já que Carlos e Alfredo encarregaram-se de cobrir o Sul do país, talvez porque mais familiarizados com os hábitos urbanos, cabe ao sertanejo a tarefa de revelar o Norte (misterioso e indomável como o próprio Juvêncio...). Sua presença nessa área geográfica encontra respaldo histórico, externo à ação. Como milhares de outros nordestinos da época, (...) Juvêncio fora forçado a migrar para o Norte. As consequências desse equívoco histórico tornaram-se amplamente conhecidas mais tarde, mas o suporte histórico legitima a solução narrativa, que, por sua vez, enaltece a abnegação e o desprendimento sertanejos, sempre dispostos ao sacrifício pelo chão brasileiro¹⁰⁰.

⁹⁶ BENTO, Luiz Carlos. *Cultura Histórica e Questão Nacional na Primeira República...* Op.Cit..p.199.

⁹⁷ DIMAS, Antônio. *A encruzilhada do fim do século...* Op. Cit.. p.550. (Grifo do autor).

⁹⁸ *Idem.* (Grifo do autor).

⁹⁹ *Idem.* (Grifo do autor).

¹⁰⁰ *Ibidem.* p.550-551.

A análise de *Através do Brasil*, empreendida por Antonio Dimas, termina com outra pergunta, que, seguramente, o autor não tinha qualquer intenção de responder, servindo apenas para reavivar a temática das desigualdades sociais e como elas foram abordadas pelos autores. Sendo assim, o autor deixa a seguinte questão: “o afastamento de Juvêncio significaria um imperativo narrativo que disfarça um preconceito de classe ou trata-se de um preconceito de classe que se mostra útil como imperativo narrativo?”¹⁰¹

O final da história de Carlos, Alfredo e Juvêncio é apresentado no capítulo oitenta e dois (*Tudo se explica*)¹⁰². Porém, logo abaixo do título, escrito em tipo menor e entre parênteses, aparece o *epílogo*. Portanto, trata-se de um texto com algumas finalidades: no âmbito literário, o epílogo destina-se a concluir histórias deixadas em aberto na narrativa principal, dar voz a um personagem ou projetar o futuro dos personagens da história; já segundo o aspecto retórico, o epílogo consiste em um espaço utilizado pelo orador para deixar uma boa impressão no auditório e reapresentar, sucintamente, os principais pontos do discurso. *Através do Brasil* é uma narrativa com objetivo escolar. Logo, compreende-se como um epílogo literário que, casualmente, tenta abarcar todas as finalidades destacadas.

Desta forma, ressalta-se que, nesse texto, o narrador dedica-se ao engenheiro Menezes, mostrando os esforços para a recuperação dos filhos e as tentativas de lhes avisar acerca de seu estado de saúde. Como já se sabe, pela ótica dos garotos, a boa notícia chegaria apenas quando já se encontravam na estância da família. O engenheiro também passa pela Bahia e se encontra com o comerciante Mendes. É nesse momento que se dá conta das aventuras vividas por Carlos e Alfredo e de como Juvêncio havia sido exemplar em auxiliá-los ao longo da jornada. Baseado em sentimentos de gratidão e pena, após saber que o jovem estava doente por beribéri no Norte, o engenheiro Menezes decide que o sertanejo o acompanharia até a estância, mandando buscá-lo. A última linha do epílogo consiste em um telegrama do engenheiro para a família: “Parto hoje para ahí. Juvencio vae commigo”¹⁰³.

O desfecho da narrativa de *Através do Brasil* é uma promessa a ser cumprida. No futuro, o engenheiro Menezes chegaria ao Sul, acompanhado pelo sertanejo – presumindo-se que o estado de penúria em que esse personagem se encontrava o levaria a aceitar, mais uma vez, que seu destino fosse determinado por outrem. Aos jovens, serviu-lhes conhecer o território e as gentes do Brasil. No entanto, coube ao adulto decidir sobre a validade dos laços criados ao longo desse desbravamento. Esse futuro reencontro, portanto, seria uma quebra da hierarquia

¹⁰¹ DIMAS, Antônio. A encruzilhada do fim do século... *Op. Cit.*.p.551.

¹⁰² BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil*.... *Op.Cit.*. p. 324-326.

¹⁰³ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil*.... *Op.Cit.*.p.326.

social ou uma atualização das relações de dependência da sociedade patriarcal? Ainda que se ambicione, não é possível responder à questão proposta. Não se tem mais elementos que alicercem esse futuro projetado por Manoel Bomfim e Olavo Bilac. *De volta ao começo...*

5.2.2 Através das Imagens

Um país, uma nação... Esse é o cenário da aventura dos garotos. Carlos, o representante do saber escolar/abstrato, apresenta a história, a geografia, a literatura e todos os saberes de que um estudante pode dispor. Juvêncio representa o saber prático, aquele originado da observação e da transmissão oral do conhecimento pelos mais velhos. Por fim, temos Alfredo, muito criança para ser dotado de qualquer saber, mas repleto de curiosidade e vontade de aprender.

O território é a base de um dos mitos fundadores da identidade nacional. A noção de brasilidade, ou seja, o caráter distintivo dos brasileiros, segundo Marly Silva da Motta, foi estimulada na década de 1920, a partir da “ideia da geografação e espacialização do Brasil”¹⁰⁴. Portanto, antecipando, de certa maneira, o mito apontado por Marly Silva Motta, *Através do Brasil* tem, no território nacional, um elemento de extrema importância para a criação de um sentimento de pertença. Nesse livro de leitura, é possível observar que o mapa do Brasil toma vulto de “objeto de culto cívico, pois a contemplação dos acidentes geográficos gerava o sentido profundo da unidade da Pátria, reforçando o sentimento de nacionalidade. Afinal, quem não se lembra do primeiro contato com o Brasil”¹⁰⁵.

A viagem começa com os irmãos Carlos e Alfredo saindo da capital de Pernambuco rumo ao interior do estado para encontrar seu pai, pois haviam recebido um telegrama que comunicava o estado de saúde delicado do engenheiro. Segue a passagem em que refletem sobre o telegrama recebido:

Em certa manhã de domingo, quando iam sair a passeio, receberam um telegramma. O pae estava doente. Doente "sem gravidade", — dizia o telegramma. Os dois meninos, porém, num sobresalto, imaginaram logo uma desgraça: "O pae estava tão longe, num lugar *quasi deserto*, num sertão bruto, onde ainda havia, talvez, *índios ferozes*, — e estava entre estranhos, sem um amigo!... Que moléstia seria a sua? e se o seu estado se agravasse, — se elle morresse, assim, sósinho, abandonado, sem ter o consolo de poder dar a ultima bençã aos filhos?"¹⁰⁶

¹⁰⁴ MOTTA, Marly Silva da. *A nação faz cem anos: a questão nacional no centenário da independência*. Rio de Janeiro: Editora FGV: CPDOC, 1992. p. 37.

¹⁰⁵ *Idem*.

¹⁰⁶ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil.... Op.Cit..* p.15

Para aqueles pequenos estudantes de um internato, o interior, o sertão pernambucano, era um lugar desconhecido. Supunham ser um deserto que ainda abrigasse índios selvagens. Porém, o amor pelo pai, que cuidava deles com todo o zelo, e a amizade, que haviam estabelecido após a morte da mãe, encheram os irmãos de coragem para enfrentar uma viagem para o sertão – lugar tido como exótico, pois desconhecido e apenas imaginado. Essa viagem ocupa os doze primeiros capítulos do livro (da página 13 a 68) e é ilustrada por 14 imagens. Quatro dessas imagens ilustram Pernambuco, sendo três referentes à área urbana de Recife e e uma paisagem do interior.

Figura 30 – Paisagem urbana de Recife I



Fonte: BOMFIM, Manoel; BIL AC, Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.* p.14; Acervo pessoal da autora.

Figura 31– Paisagem urbana de Recife II



Fonte: BOMFIM, Manoel; BIL AC, Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.* p.15. Acervo pessoal da autora.

Figuras 32 – Estação central de Recife



Fonte: BOMFIM, Manoel; BIL AC, Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.* p.19. Acervo pessoal da autora.

Figura 33 – Paisagem do interior do estado de Pernambuco



Fonte: BOMFIM, Manoel; BIL AC, Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.* p.25. Acervo pessoal da autora.

Percebe-se que as imagens dessa passagem não reforçam ou explicam o que traz o texto. Contudo, é possível, acompanhando apenas as imagens, inferir que a história mostra a saída da cidade para um lugar de paisagens naturais. Carlos e Alfredo, como sugere a imagem 32,

seguem de trem para o interior. Nesse momento, os meninos passam por um “velho casarão em ruínas”¹⁰⁷ e, então, Alfredo pergunta o que seria aquela construção. Essa passagem proporciona a Carlos a oportunidade de dar ao irmão uma pequena lição de história:

- Que é isto, Carlos? — perguntou o pequeno.
- Deve ser um engenho...
- E porque está assim tão feio?
- Porque é muito velho.
- E deve ser realmente muito velho! — disse Alfredo. — Esta casa deve ter mais de mil annos!
- Que mil annos!? — Exclamou Carlos, rindo.
- Não tem?
- Está claro que não! não ha casa no Brazil que tenha mil annos! pois se há pouco mais de quatrocentos annos que o Brazil foi descoberto...
- Ah! sim! não me lembrava!¹⁰⁸

Ainda no trem, os irmãos conhecem uma *velha africana* que, na parada em Garanhuns, lhes oferece pousada e alimentação – mais um exemplo da exaltação da pobreza digna¹⁰⁹. Este capítulo é ilustrado pela figura 33.

Em Garanhuns, Carlos e Alfredo chegam ao escritório da Estrada de Ferro onde seu pai trabalhava. Nesse momento, o leitor é apresentado a mais uma parte do trajeto das crianças, já que o engenheiro não se encontrava mais ali, mas em Boa Vista, que, conforme um colega do escritório afirma, era bem longe, ficando “á margem do rio São Francisco, quarenta léguas acima do extremo da Estrada de Ferro de Piranhas?”¹¹⁰. E completa, mostrando a dificuldade de se locomover até Boa Vista, pois “a viagem é longa e penosa. E' preciso viajar vinte e cinco léguas a cavallo até Piranhas, seguir por estrada de ferro até Jatobá, e d'ahi subir, em canoa, quarenta léguas até Boa Vista. Essa não é viagem para uma criança”¹¹¹. Mesmo alertados,

¹⁰⁷ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil.... Op.Cit..* p.23.

¹⁰⁸ *Idem.*

¹⁰⁹ “A boa velha levou-os para o interior do casebre. Era uma choupana rústica, mas asseada, com paredes de barro preto, e chão duro, batido' de torrões. A um canto o fogão, ao centro uma mesa de madeira tosca; alguns bancos de pau, e o catre, em que dormia a dona da casa, completavam a mobília. A velha trouxe-lhes logo um grande pedaço de cuz-cuz, e um mingau saboroso, espécie de papa molle, feita de milho azedo. Os dois rapazes comeram, com vivo prazer, aquellas boas cousas, que lhes parecia terem caído do céu. O pequeno Alfredo, fazendo honra ao banquete, não deixava de olhar toda a casa, examinando tudo, a mobília, as cordas onde secava a roupa, e os "registros" de santos pregados ás paredes. Mas, o que mais lhe prendia a atenção era o quintal, entrevisto atravez da porta do fundo. Assim que acabou de comer, correu para lá. De um lado ficava uma pequena horta, onde, em canteiros bem tratados, se alinhavam as couves, os quiabos, as ervilhas; do outro lado ficava o cercado da criação: havia gallinhas, patos, perus, um porco, e uma cabrita. Tudo aquillo revelava um cuidado constante; tudo estava limpo e varrido; e, contra o muro, enfileiravam-se as enxadas, os regadores, as vassouras, as foices... Foi Carlos quem foi arrancar o irmão d'alli. O dia ia alto, e era tempo de seguir viagem”. BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op.Cit..* p.28-29.

¹¹⁰ *Ibidem.* p.30.

¹¹¹ *Ibidem.* p.31.

Carlos e Alfredo seguem viagem até o último paradeiro conhecido do pai – todas as providências haviam sido tomadas pelo escritório da Estrada de Ferro.

Durante o trajeto até Piranhas, feito a cavalo, Alfredo mostra-se cansado e aborrecido. Na tentativa de distraí-lo, Carlos começa a contar sobre Caramuru e João Ramalho, portugueses que escaparam de serem devorados pelos indígenas. Carlos afirma para Alfredo que os *selvagens do Brasil*¹¹² eram antropófagos e, mesmo sugerindo ser algo ruim, justificava a partir da diferença, dizendo simplesmente: “ah! a vida dos selvagens era muito diferente da nossa”¹¹³. Essa conversa estimula a curiosidade do irmão mais novo e, assim, segue-se mais um capítulo, *A vida Selvagem*¹¹⁴, sobre os índios e seus costumes. Mais uma vez, Carlos transmite ao irmão os conhecimentos que havia adquirido a partir de seus estudos. Essa passagem sobre os indígenas¹¹⁵ é ilustrada por três imagens, sendo a última uma foto de “índios civilizados”.

Figura 34– Armas e adornos dos índios



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.*. p.37. Acervo pessoal da autora.

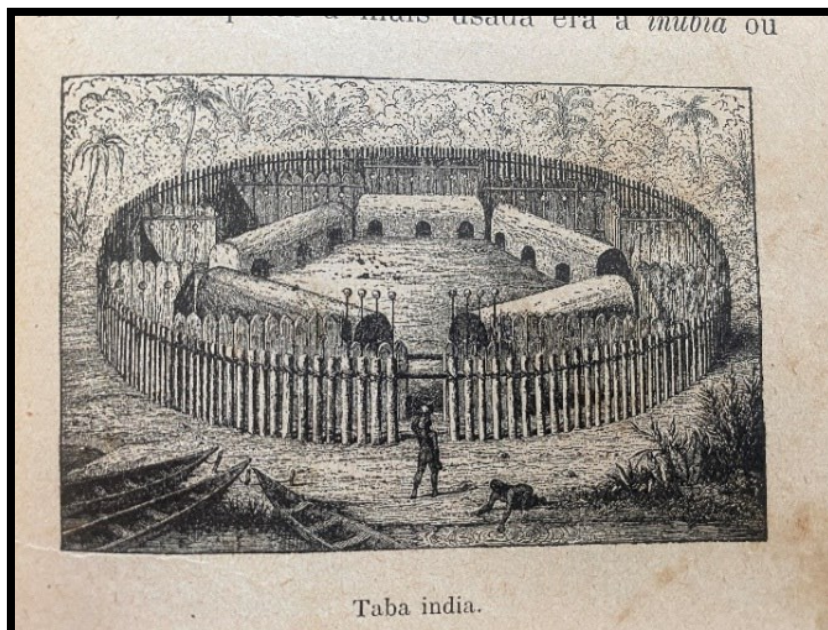
¹¹² BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil...* *Op.Cit.* p.32.

¹¹³ *Ibidem.* p.34.

¹¹⁴ *Ibidem.* p.35-39

¹¹⁵ Sobre as representações de indígenas nos livros de leitura da Primeira República. Ver: ALMEIDA, Helena Azevedo Paulo de. *Através da Pátria Brasileira: possibilidades de narrativa acerca do indígena brasileiro em livros de leitura da Primeira República.* Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

Figura 35 – Taba índia



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.*; p.37. Acervo pessoal da autora.

Figura 36 – “Índios civilizados”

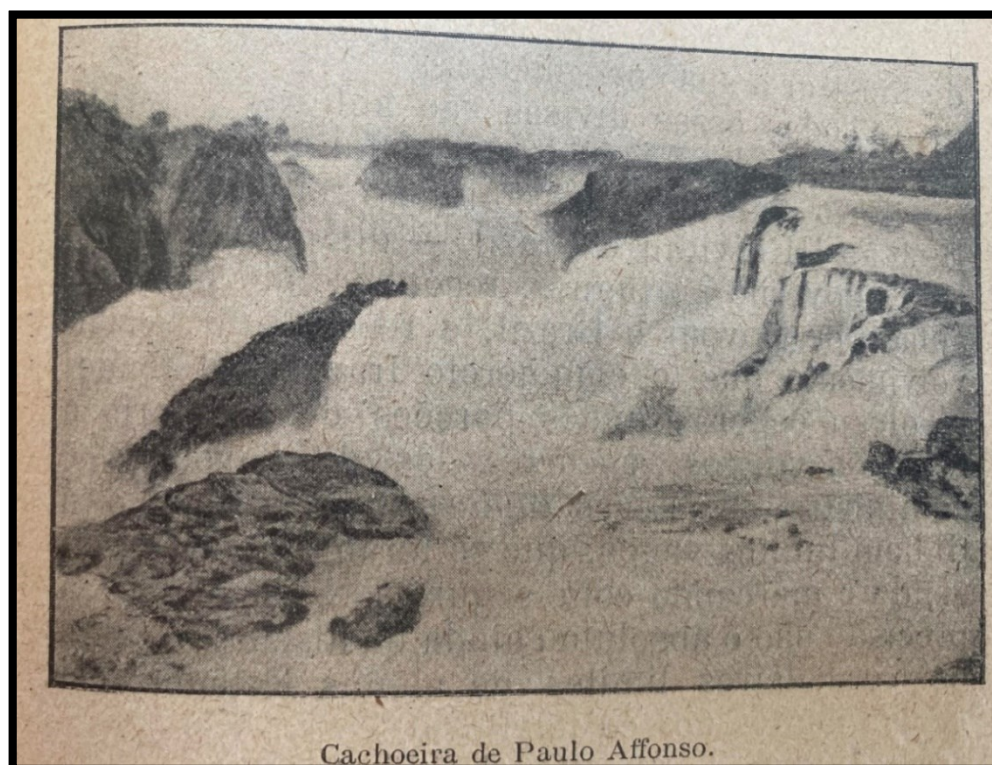


Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.* p.38. Acervo pessoal da autora.

A viagem prossegue e as imagens acompanham o texto, no sentido de oferecerem uma referência visual do lugar ou estado em que Carlos e Alfredo se encontram. Seguindo esse

padrão, seis ilustrações¹¹⁶ são colocadas em meio ao texto, sem necessariamente ampliar o conhecimento escrito ou representar a passagem de maneira fidedigna. Refletindo sobre as imagens em livros didáticos de história, Circe Bittencourt chama a atenção para o uso das ilustrações como um recurso pedagógico, que permite “ver cenas históricas (...) [e] a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata do tempo histórico”¹¹⁷. Ainda que *Através do Brasil* não seja um livro didático de história, percebe-se que, nele, também se utilizaram as imagens como um elemento de concretude, porém possibilitando ao leitor *ver as cenas do Brasil*, como os próprios autores afirmaram no prefácio, formando uma memória visual da natureza, das gentes e do progresso do país, além de tornar o livro mais atrativo ao público infantil.

Figura 37 – Cachoeira Paulo Afonso



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.* p.38. Acervo pessoal da autora.

Nessa primeira etapa da viagem, a ilustração da Cachoeira de Paulo Afonso apresenta-se como exceção, já que, presente no capítulo homônimo, essa imagem confere veracidade aos

¹¹⁶ Uma tropa de burros de carga p. (41); Maceió – praça matriz (p.48); Alagoas – feira de louça em Penedo (p.52); Sergipe – Palácio do governo em Aracaju (p. 55); O vapor Joazeiro – da empresa “Viação S. Francisco” (p.63) e Pernambuco – Petrolina (p.67).

¹¹⁷ BITTENCOURT, Circe. Livro didático entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002. p.75

fatos narrados. Em um diálogo dos irmãos com um comerciante, no capítulo anterior, tal cachoeira é mencionada. Contudo, Carlos e Alfredo não a visitam, por mais que fosse um grande desejo do irmão mais velho. A referência à Cachoeira de Paulo Afonso faz parte de uma exaltação da natureza brasileira, servindo para que os autores, por meio do viajante, pudessem dizer um pouco sobre a hidrografia do rio São Francisco, o responsável pela famosa queda d'água. E, além disso, para Carlos declamar Castro Alves:

— Ah! — exclamou Carlos, a cachoeira de Paulo-Affonso! Vel-a é um dos meus sonhos mais ardentes! Sei de cór os versos em que Castro Alves a cantou:
 "... Mas súbito da noite no arrepio
 Um mugido soturno rompe as trevas...
 Titubantes — no alveo do rio —
 Tremem as lapas dos titans coevas!...
 Que grito é este sepulcral, bravio,
 Que espanta as sombras ululantes, sevas?
 E' o brado atroador da catadupa,
 Do penhasco batendo na garupa!..."¹¹⁸

O diálogo transcorre e os irmãos se mostram muito animados com todos os conhecimentos que estavam sendo compartilhados. Cumprindo sua função na narrativa, Alfredo, com sua inusitada curiosidade, faz com que Carlos dê mais uma pequena lição de história:

Carlos e Alfredo ouviam extaticos a narração do seu amável companheiro de viagem. Mas, nesse momento, o trem, com um estrondo mais forte, de ferragens entrecocadas, atravessou uma ponte.
 — E ' a ponte do rio Moxotó. Estamos entrando no Estado de Pernambuco! — disse o viajante.
 — Mas então não estamos longe de Jatobá
 — Estamos perto. O Moxotó é a divisa entre Alagoas e Pernambuco.
 — Mas, quem foi que marcou essas divisas? — interrogou Alfredo, que nunca perdia o costume de mostrar a sua curiosidade.
 — Todas essas divisas são antigas, e foram sendo marcadas á medida que se foi explorando o território das capitánias em que o rei de Portugal D. João III dividiu o Brazil, — disse-lhe Carlos. — O governo portuguez, reconhecendo a necessidade de povoar o Brazil, e receoso do desenvolvimento que o commercio francez ia tendo, resolveu ceder grandes porções de território a alguns favoritos, encarregados de povoal-as e administral- as. Essas capitánias eram doze, e já tinham limites vagos, que se foram depois precisando e marcando com segurança. Ainda hoje a precisão não é absoluta: ainda ha discussão sobre os verdadeiros limites de alguns Estados, em certos pontos do seu território...¹¹⁹.

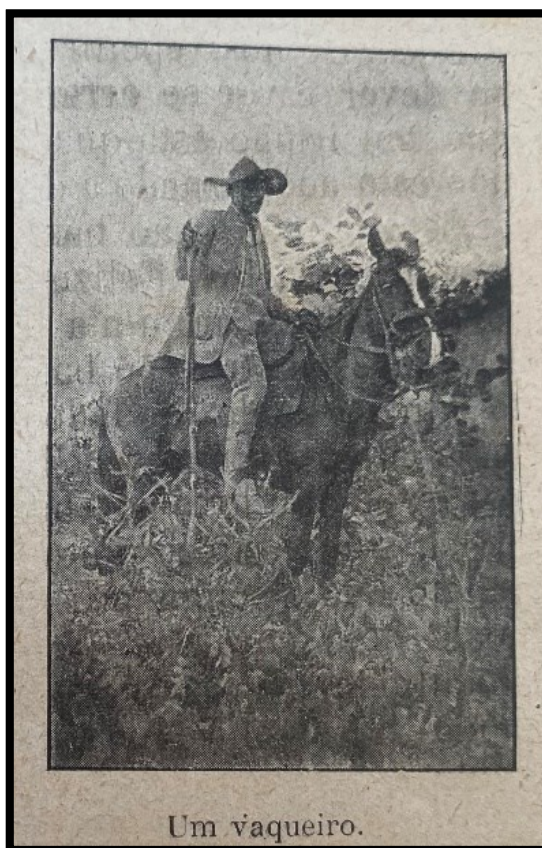
¹¹⁸ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op.Cit.* p.57.

¹¹⁹ *Ibidem.* p.59-60.

Depois de alguns dias de canoa, os irmãos chegam a Boa Vista e, mais uma vez, não encontram o pai, que, conforme informação dos locais, tinha seguido pra Petrolina. Com a ajuda daqueles que encontram pelo caminho, os meninos seguem o rumo do pai. Em um vapor, Carlos e Alfredo navegam nas águas do São Francisco e, ouvindo a conversa de outros passageiros, chegam à conclusão de que o engenheiro que havia morrido era o Menezes, seu pai. Ao chegarem em terra firme, partem desorientados, andando sem saber ao certo para onde ir. Nesse momento, os caminhos de Juvêncio e dos irmãos se cruzam.

Carlos, Alfredo e Juvêncio percorrem juntos o sertão. Suas aventuras, nesse espaço, são narradas em quarenta capítulos, que ocupam 134 páginas e apresentam apenas seis imagens. Duas dessas imagens representam trabalhadores da região – um vaqueiro (p.97) e as lavadeiras (p.122). Outras três exibem setores da economia – fazenda de criação de gado (p.106), uma plantação de fumo (p.191) e uma lavoura de cana de açúcar (p.193). Além dessas imagens, há uma genericamente denominada Mato (p.101). Enquanto as dificuldades e peripécias desses garotos ficam a cargo da imaginação do leitor, o desenvolvimento econômico e o trabalho são privilegiados nas imagens.

Figura 38 – Um vaqueiro



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil.Op.Cit.* p.97. Acervo pessoal da autora.

Figura 39 – Fazenda de criação de gado (Nordeste)



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil. Op. Cit.* p.106. Acervo pessoal da autora.

Como destaca Luiz Augusto Nascimento, “a ilustração foi utilizada durante muito tempo para decorar, compor, enfeitar, ou, no máximo, traduzir o que estava no texto escrito, adquirindo uma função redundante”¹²⁰. Contudo, esse recurso não foi usado nem para ornar ou explicar o saber prático de Juvêncio. Assim, o saber tradicional do sertanejo, oriundo da observação, deveria ser apreendido apenas pela leitura do texto, pois nenhuma imagem foi dedicada para que lhe fosse conferido ares de verdade ou para evocar a sua presença. Deste modo, buscou-se, no texto, um exemplo do saber de Juvêncio.

Julga-se o capítulo *Uma pescaria* exemplar, pois, logo em seu início, Juvêncio sugere que todos descansem à beira de um pequeno rio que passava por perto, onde aproveitariam para lavar suas roupas. Com o consentimento dos demais, o sertanejo também propõe uma pescaria. Contando com o entusiasmo de Alfredo, passam às atividades:

Compraram sabão, anzoes, um pouco de carne seca, e dirigiram-se para a margem do riacho. A lavagem das roupas foi rápida: Juvencio molhava-as, ensaboava-as e passava-as a Carlos, que as esfregava e torcia batendo-as sobre as pedras; Alfredo, depois estendia-as ao sol, sobre os galhos baixos das arvores.

O sertanejo escolheu, então, duas vergontes, duas varas finas e flexíveis, cortou-as, e atou á ponta mais delgada de cada uma d'ellas um fio de dois metros de comprimento; e na extremidade de cada fio prendeu um anzol. Depois, começou a cavar com a faca a terra humida da beira do rio.

— Que é que você procura ahi dentro? — perguntou Alfredo, interessado.

— Procuo uma isca...

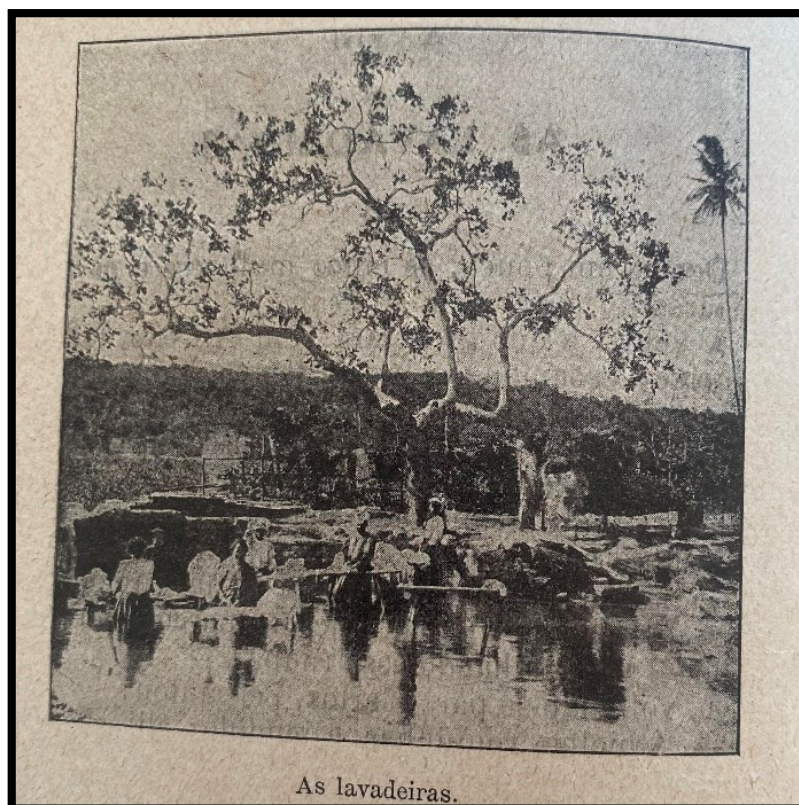
¹²⁰ NASCIMENTO, Luiz Augusto. *O design dos livros de leitura da editora Francisco Alves... Op. Cit.* p.67.

Apanhou na terra revolvida algumas dez ou doze minhocas, e enfiou uma d'ellas em cada anzol, de modo a deixar a ponta d'este escondida e invisível. Feito esse trabalho preliminar, encaminharam-se os trez para a ribanceira, e pararam num ponto onde as águas eram mais calmas e o riacho parecia mais profundo. Juvencio e Carlos empunharam as varas, e deixaram cair os anzões, que se afundaram na agua em virtude do próprio peso. E os dois, quietos, de cócoras, deixaram-se ficar immoveis, segurando as varas, estendidas horizontalmente. Alfredo começou a mover-se e a falar, ao lado d'elles, fazendo-lhes perguntas. Más Juvencio impoz-lhe silencio. Carlos, inquieto, desageitado, mexia-se, agitava-se involuntariamente, distrahiase. Mas o sertanejo era um verdadeiro pescador. A sua atenção não se desviava do trabalho. Em certo momento, o rapaz, attento, sentiu que o anzol tremia, e compreendeu que o peixe estava beliscando a isca; moveu a vara ligeiramente, e, sentindo resistência, deu-lhe um puxão rápido e forte, levantando-a, Carlos e Alfredo viram apenas cheio no chão, e principiou a pular: era uma piabanha, de um palmo de comprimento. Nesse mesmo instante, Carlos sentiu também que o seu anzol tremia. Açodado, fez o que vira o companheiro fazer, e puxou a vara com violência: mas o peixe tinha comido a isca, e fugira. Carlos ficou um tanto envergonhado: e Alfredo ria gostosamente, vendo a cara espantada do irmão. Juvencio poz-se então a explicar que as primeiras qualidades do bom pescador são a paciência e a tenacidade. E' preciso esperar o momento preciso em que se deve dar o safanão: ao contrario, o pescador arrisca-se a perder, ao mesmo tempo, a isca e o peixe...¹²¹.

A iniciativa das atividades vem de Juvêncio. É o sertanejo que propõe lavar a roupa, algo que, provavelmente, não era rotineiro para os irmãos Menezes. Todos se envolvem na atividade e a divisão de tarefas colabora para que o trabalho não seja enfadonho ou fatigante. Realizada a tarefa necessária para a manutenção da higiene, passam a preparar a pescaria. E, mais uma vez, é Juvêncio quem toma a frente: produz as varas e busca a isca. Carlos compartilha da pescaria, enquanto Alfredo não consegue ter a concentração necessária. No entanto, apenas o sertanejo consegue pescar um peixe. Carlos que, certamente, conhecia a atividade por seu lado teórico não foi capaz de realizar o intento da pescaria. Alfredo zomba, mas a postura do sertanejo consiste em compartilhar seu saber, explicando o que havia faltado para que o garoto também conseguisse fisgar o peixe. O capítulo termina e não apresenta ao leitor o resultado da lição, pois os garotos são interrompidos por algumas lavadeiras.

¹²¹ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op.Cit.*.p.117-119.

Figura 40 – As lavadeiras



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil. Op. Cit.* p.122. Acervo pessoal da autora.

O trabalho é outra face do saber de Juvêncio, já que a necessidade de ganhar o seu sustento levava o sertanejo a aprender alguns ofícios, como os de alfaiate e ferreiro, além de executar trabalhos variados, que não necessitavam de muitos conhecimentos ou poderiam ser aprendidos rapidamente, como as colheitas de plantios sazonais. Por iniciativa do sertanejo, no capítulo *O primeiro dinheiro*, ele e Carlos trabalham acompanhando uma tropa de transportes e, depois, em uma fazenda, na colheita de algodão, onde “os dois rapazes atiraram-se ao serviço com um ardor extraordinário. (...) O certo é que colhiam cada dia, tanto quanto os outros trabalhadores, que eram homens adultos e robustos.”¹²².

O que permitiu que, em um primeiro momento, Carlos e Juvêncio trabalhassem juntos foi o tipo de funções que exerciam, pois não precisavam de nada mais que a força do corpo. Mais tarde, no capítulo *Uma oficina*, Carlos é apartado do mundo do trabalho, pois o serviço disponível, o de ajudante de ferreiro, necessitava da preparação prévia que o sertanejo possuía, não porque havia frequentado uma instituição de ensino, mas pela antiga prática de aprender um ofício manual com algum mestre. Segundo o próprio Juvêncio, aos sete anos, ele aprendera

¹²² BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit.* p.107.

a ler, escrever e contar. Depois dessa primeira etapa, seu padrinho lhe havia destinado ao alfaiate. Entretanto o ofício de ferreiro o encantara:

contemplando aquelle trabalho forte e movimentado, que me encantava. Minha madrinha, querendo satisfazer a minha aspiração, pediu ao marido que me deixasse mudar de aprendizado. Elle consentiu, e eu fiquei contentissimo. Foi esse o tempo mais feliz da minha vida. O trabalho agradava-me, e empenhei-me nelle com tanta diligencia, que ao cabo de um anno já era um bom limador.

"Um dos serviços de que mais gostava era o de fazer carvão. De oito em oito dias, iam os dois aprendizes e um official, preparar as provisões de combustível para a forja. Saíamos de madrugada, em direcção ao mato, levando foices e machados. Cortávamos a lenha, fazíamos a *coivara*, e, á noite, depois de um dia de rude trabalho, voltávamos, com dois animaes carregados de carvão"¹²³.

Foi graças a esse conhecimento que Juvêncio aprendeu, observando, praticando e sendo orientado por seu mestre, de modo a conseguir meios para o sustento de todos em parte da jornada. Carlos sequer permanece na oficina. Por sua vez, Alfredo, movido pela curiosidade, fica no local. Para o pequeno garoto, tudo era novidade e desejava que o sertanejo fosse capaz de explicar o que estava acontecendo. Contudo, o trabalho era árduo e demandava atenção. Com isso, o pequeno Alfredo foi um mero observador:

Juvencio foi logo pôr o avental, e começou a trabalhar, com grande divertimento de Alfredo, que achava em tudo aquillo mais uma novidade para sua distracção.

O rapaz sertanejo tomou conta do fogo da forja, e do grande folie, que era movido por uma grossa corda; ora deitava carvão no braseiro, ora puxava a corda: o folie abria-se e fechava-se, expelindo ar para o montão de brasas, e activando as chammãs, a que o ferreiro expunha as peças de ferro até que ficassem incandescentes e promptas para o trabalho.

Carlos, deixando os dois companheiros na officina, foi dar uma volta pela villa. Alfredo não quiz sair; preferiu ficar alli, admirando a labuta dos ferreiros.

O patrão, ajudado pelo aprendiz, trazia as peças ao fogo, e ia depois batel-as sobre a bigorna. Um outro operário, nos fundos da officina, estava ferrando um cavallo, pregando-lhe nos cascos as ferraduras novas, que alli tinham sido feitas. Um terceiro, com o auxilio de uma grossa lima de aço, estava polindo eixos de carroças.

Alfredo corria, encantado, toda a officina, examinando os objectos que se enfileiravam, encostados á parede: instrumentos, eixos de carros, montes de pregos, argolas de ferro, grades. Havia também chaves e fechaduras, porque a officina era, ao mesmo tempo, uma officina de ferreiro e de serralheiro. Alfredo sentia apenas que Juvencio não pudesse prestar-lhe atenção, para lhe explicar a utilidade de todas aquellas cousas...

¹²³ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit.* p.79

Mas o sertanejo não tinha mãos a medir: trabalhava deveras. A forja chammejava. O folie movia-se, com um ronco surdo. E enchia-se a officina de um barulho metallico e estridente, que ia ecoar longe, animando todo o lugarejo...¹²⁴.

O final da jornada dos três garotos já foi bastante discutido, bastando dizer que eles seguem juntos até Salvador¹²⁵. Dali, Juvêncio vai para o Norte:

Dois dias depois da separação, Juvencio embarcava, á proa de um paquete nacional, em viagem para Manáos. Era quasi noite, quando o vapor se fez ao largo; e a melancolia da hora, a tetrica solidão do mar, a tristeza e o abandono em que se via o pobre rapaz, quasi o desesperaram. Caiu sobre um rolo de cabos, na proa do navio, a soluçar. Um marinheiro ainda moço teve pena d'elle, quiz saber o que tinha; tentou fazel-o levantar- se. Juvencio não pôde, estava tonto. Veio-lhe o terrível enjôo (...)

Agora tudo era novidade para elle: a faina de bordo, o horizonte sem fim do mar, o revolver incessante das vagas, a vista da costa, — uma linha de dunas alvas, salpicadas de arbustos e por traz uma fila intermina de espiques e palmasverdes.

— Que é aquillo? — perguntou Juvencio ao marinheiro que se lhe mostrara amigo.

— São coqueiros. Toda esta costa, d'aqui até Pernambuco, e mesmo para além, é coberta de coqueiraes. E ' a fortuna d'esta gente. Um coqueiro vive mais de cem annos, e, depois de formado, com cinco annos, só exige o trabalho de colher os frutos.

O Norte é apresentado por Juvêncio em 5 capítulos e 11 imagens. Cabe destacar que, ao sair do sertão, o saber prático do personagem mostra-se incapaz de resolver suas demandas. Entretanto, revelando-se sagaz e curioso, o sertanejo vivencia essa nova realidade e, ouvindo atentamente os mais experientes, aprende novos conhecimentos, necessários para sua sobrevivência na nova região. Através do personagem do “contratador” Gervásio Senna, Juvêncio conhece a costa do Nordeste e aprende sobre a vida na Amazônia:

Partido o vapor, formou-se uma roda de pessoas, não muitas, porque a maior parte enjoou. Uma d'ellas tomou a direcção da conversa. Era quem chefiava o grupo — um cearense decidido que viera por toda a costa a engajar trabalhadores: organizava as turmas, e mandava-as; aquella era a ultima, e elle seguia com ella.

Discorria como um professor.

— Então, você é de Pernambuco? — perguntou a Juvencio. — Boa terra, conheço-a; mas também é muito boa esta, Alagoas! Para onde vae?

— Para Manáos.

— Para os seringaes?

¹²⁴ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op.Cit.* p.169-170

¹²⁵ A cidade é apresentada por meio de 5 imagens: Bahia – o elevador (p.204); Bahia – vista da bahia de todos os santos (p.205); Bahia – São Bento (p.207); Bahia – praça do riachuelo (p.211) e Bahia – Santo Antonio da Barra (p.213).

— Não, vou trabalhar na cidade.
 — Venha trabalhar então commigo!
 — Já vou recommendado a um senhor de lá.
 — Pode ser muito feliz, mas é preciso ter cuidado...
 E o falador — chamava-se Gervasio Senna, — desenvolveu as suas theorias sobre o bom modo de viver na Amazônia, ganhando dinheiro e conservando a saúde: "o que é preciso é viver com sobriedade e ter muita actividade"¹²⁶.

Na passagem por São Luiz, destaca-se a dificuldade de Juvêncio com as conversas que demandavam conhecimentos do mundo das letras:

O pequeno sertanejo, sem instrução, não podia comprehender bem todas as conversas que ouvia. Mas percebia o natural orgulho com que o povo falava da historia do Maranhão, das guerras contra os francezes e os hollandezes, e das revoluções contra o domínio portuguez e o Império. Um homem do povo, que passeava com Juvencio, á noite, o luar, mostrou-lhe a estatua de Gonçalves Dias; e cantou, com uma singela musica tocante, alguns versos do poeta maranhense:

Emfim te vejo! emfim posso
 Curvado a teus pés, dizer-te
 Que não cessei de querer-te,
 Pesar do quanto soffri...¹²⁷

Assim, como tudo é novidade para Juvêncio, as imagens associadas à sua viagem são predominantemente paisagens: vista da costa (Aracaju, Recife, Paraíba); vista de cidades (Fortaleza, São Luiz, Belém, Manaus) e duas imagens do rio Amazonas (as margens e um farol). Assim, em sua viagem, o jovem sertanejo passa por Aracaju, Maceió, Recife, Paraíba, Fortaleza e Natal, além de ouvir relatos do Piauí, São Luiz e Belém, até, finalmente, chegar ao destino final: Manaus.

Para concluir a viagem de Juvêncio, destaca-se um pequeno trecho de um diálogo com o “contratador” Gervásio sobre o Amazonas:

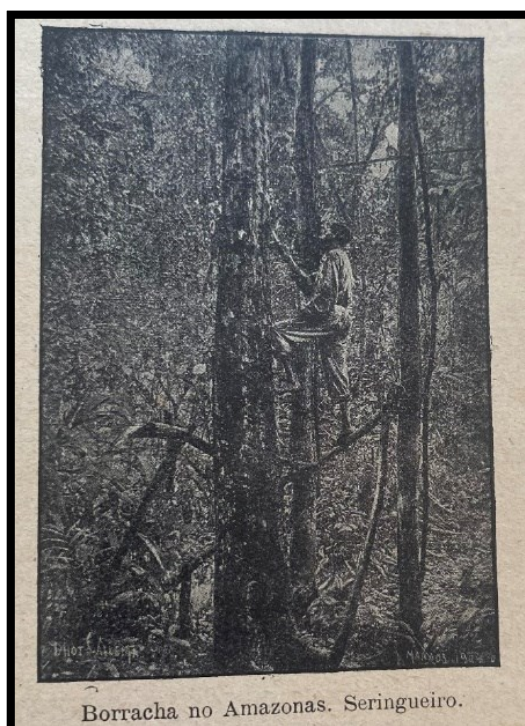
— E porque ha tanto dinheiro por lá. e de que é que vive a gente?
 — Da borracha. A borracha é feita com o suco que se extrae de uma arvore, que ha em abundância pelas matas extensissimas, ás margens dos rios. A arvore tem o nome de seringueira, e os lugares, onde se encontra em grande quantidade, são chamados seringaes. Eu mesmo já tive um seringal. Vendio por sessenta contos¹²⁸.

¹²⁶ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op.Cit..* p.292-293.

¹²⁷ *Ibidem* p.299.

¹²⁸ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op.Cit..* p. 301.

Figura 41– Seringueiro



Borracha no Amazonas. Seringueiro.

Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil.Op.Cit.* p.301;Acervo pessoal da autora.

Figuras 42 –Extração da borracha



AMAZONAS. — Extração da borracha. — O defumadouro.

Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil.Op.Cit.* p.303. Acervo pessoal da autora.

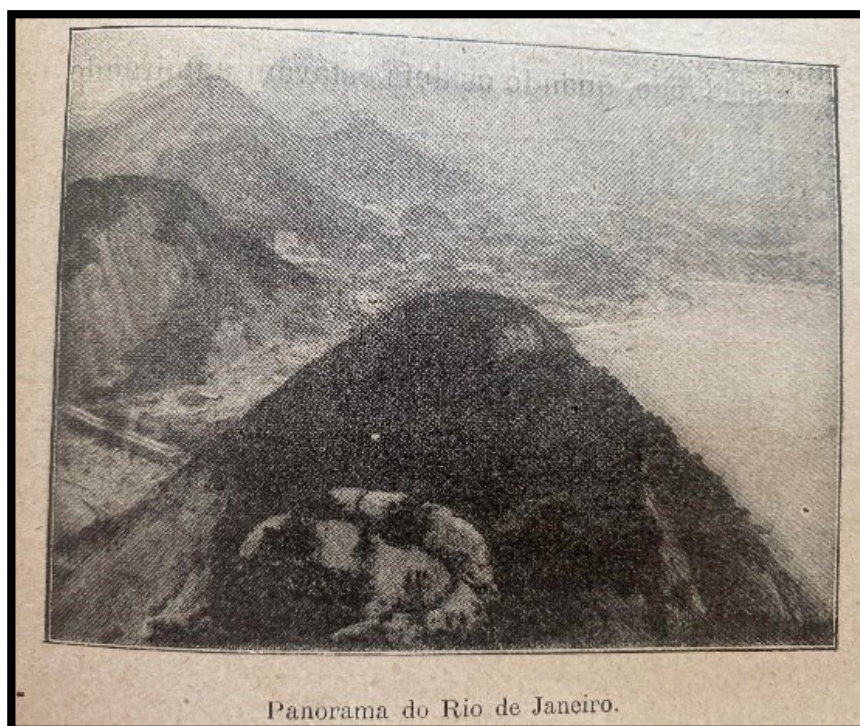
O leitor de *Através do Brasil* conhece o Sul do país em 20 capítulos e 34 imagens, pelos olhares de Carlos e Alfredo. O irmão mais velho, Carlos, é caracterizado como um bom aluno e, em muitas passagens, explica para Alfredo a realidade que encontram, a partir da perspectiva do saber escolarizado. Logo, através do personagem de Carlos, os fatos históricos, os aspectos geográficos, a literatura e as curiosidades sobre a economia chegam até o irmão mais novo, que, apesar de frequentar a escola, ainda não estava no nível adequado para aprender tais conteúdos. Todo o saber que Carlos havia assimilado, de maneira abstrata, nos bancos escolares, Alfredo

tinha a oportunidade de aprender, conjugando o concreto da realidade experienciada com a transmissão do conhecimento adquirido tanto por seu irmão quanto por outros personagens com os quais dialogavam.

Na viagem até a estância da família, os irmãos Menezes passam por Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Santos, Paraná, Florianópolis e, por fim, chegam ao Rio Grande do Sul. A partir dessa lista, é possível notar três ausências, já que os dois garotos não passam por Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás.

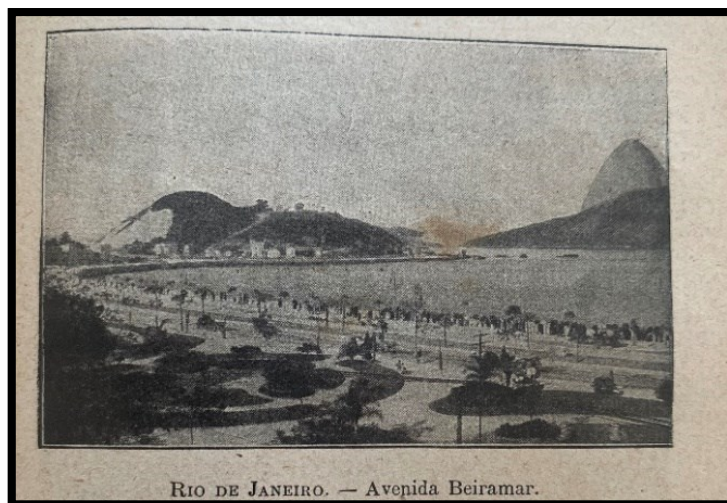
Os irmãos Carlos e Alfredo não possuíam amigos na cidade do Rio de Janeiro (apresentada em 4 capítulos e 11 imagens) e, por isso, aceitam passear, no então Distrito Federal, acompanhados por Jorge e Rodolpho, filhos de um deputado. As imagens da cidade mostram as paisagens naturais, a parte da cidade urbanizada e saneada, o novo cais e uma imagem de uma pintura histórica – que, além de ser a única do gênero em todo o livro, não constava na primeira edição.

Figura 43 – Panorama do Rio de Janeiro



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.* p.231. Acervo pessoal da autora.

Figura 44 – Avenida Beira-mar



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.* p.235. Acervo pessoal da autora.

Figura 45 – Avenida Central



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.* p.240. Acervo pessoal da autora.

Figura 46 – Avenida do Mangue



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.* p.246. Acervo pessoal da autora.

Figura 47 – Novo Cais



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit..* p. 237. Acervo pessoal da autora.

Nesses capítulos, dedicados ao Rio de Janeiro, descobre-se que o passeio de Carlos e Alfredo era uma redescoberta, pois haviam nascido e vivido na cidade. Fazia apenas oito anos que haviam se mudado para o Recife, de modo que Carlos ainda guardava alguma memória do ambiente doméstico de sua mais tenra infância, mas não propriamente da cidade. Assim, o Rio de Janeiro foi apresentado pelo Dr. Caldas, pai de seus mais recentes amigos, Jorge e Rodolpho, que levou os meninos para o alto do morro do castelo, a fim de que tivessem um belo panorama da cidade:

ahi, evocaram o remotíssimo tempo em que Mem de Sá, em 1567, fundou a cidade, nessa mesma collina assentando as primeiras muralhas, os primeiros fossos de defesa, e as primeiras habitações; ao seu espirito, acudiram, recordados em rápida synthese, todos os episódios da historia urbana, todos os lentos progressos da sua existência; e, deslumbrados, viram e admiraram a actual grandeza da metrópole, toda a sua vida e animação: a fumarada que subia das chaminés das fabricas, a multidão a formigar nas ruas e nas praças, os bondes, as carruagens, os automóveis...¹²⁹

¹²⁹ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit..* p.243.

Figura 48 – Quadro de M.Monteiro – Fundação da Cidade do Rio de Janeiro



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit..* p. 242. Acervo pessoal da autora.

O comerciante Sr. Ribeiro Gomes foi a pessoa recomendada para providenciar a ida dos meninos do Rio de Janeiro para o Rio Grande do Sul. Para que isso acontecesse o mais breve possível, seria preciso ir, por via terrestre, até o porto de Santos, o que significava ter que passar, também, por São Paulo. Essa foi uma solução para que fosse possível incorporar na narrativa os estados pelos quais Carlos e Alfredo não passariam fisicamente. Assim, os irmãos embarcam no trem que saía da capital federal e seguiram rumo a São Paulo.

Nesse trajeto, os irmãos dialogam com dois outros personagens: um comerciante e um engenheiro de minas, que contam da beleza da natureza e das potencialidades das atividades econômicas desenvolvidas nos seus estados. Percebe-se que os diálogos entre Carlos e os adultos que encontravam no caminho transcorriam tendendo ao equilíbrio, já que encontravam no garoto uma boa fonte de conhecimentos variados. Dos adultos, vinha a experiência profissional e informações sobre as viagens realizadas. Como pode ser percebido no diálogo com o caixeiro Rogério Cortes:

Sabem porque se chama "das Mortes", esse rio de que falei?
 — Sei; — respondeu Carlos — porque ahi se deu a celebre batalha dos Emboabas, entre os portuguezes e os bandeirantes paulistas, que descobriram

e exploraram todo este sertão do centro e do sul do Brazil, indo até Goyaz e Mato Grosso.

— Contas-me isso, Carlos? — acudiu Alfredo.

— Depois, quando tiveres conhecido a cidade de São Paulo, de onde partiram quasi todos os bandeirantes.

— De Barbacena para lá — continuou Rogério — o caminho vae cortando cabeceiras de diversos rios. (...) Chegando á estação de Burnier, depois de muitas horas de viagem, encontra-se um ramal, que vae a Ouro Preto, antiga capital do Estado de Minas. E' uma velha e interessante cidade, muito montanhosa, situada num centro de mineração.

— E Ouro Preto já não é a capital? — perguntou Alfredo.

— Não! — explicou Carlos. — A capital é hoje Belo Horizonte, uma cidade admirável, construída em poucos annos, e que custou cerca de trinta mil contos de réis¹³⁰.

Figura 49 – Belo Horizonte

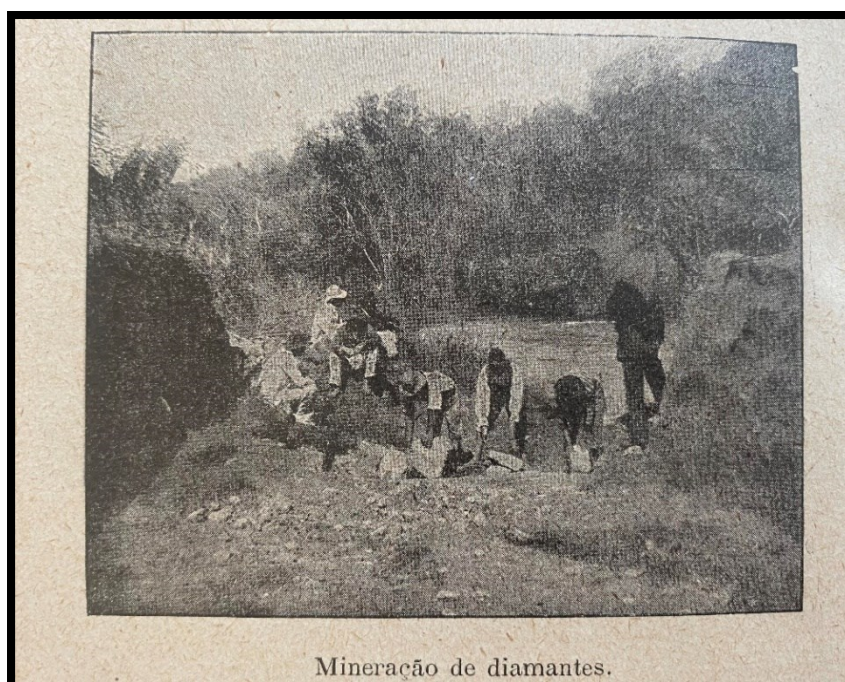


Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit..* p. 254. Acervo pessoal da autora.

Infere-se, assim, que a menor presença de imagens relativas às paisagens, no que diz respeito à coerência entre personagem e narrativa, possa ter relação com quanto Carlos é incorporado ao mundo das letras, tendo uma educação esmerada, sendo capaz de acompanhar qualquer explicação, credenciando-se para falar além do conhecimento escolar e se enveredando pelas atividades econômicas, já que, possivelmente, seria na área de negócios que atuaria em sua vida adulta – considerando que seu pai exercia uma profissão liberal e seus outros familiares possuíam uma fazenda de gado.

¹³⁰ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit..* p.253

Figura 50 – Mineração de Diamantes



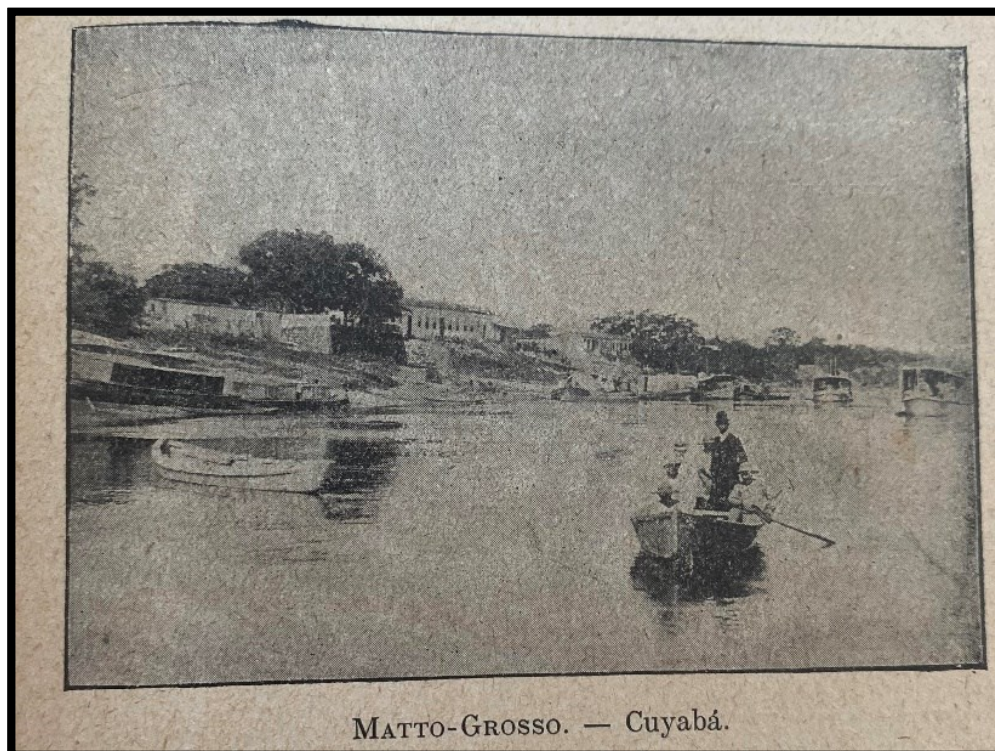
Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit..* p. 258. Acervo pessoal da autora.

Os estados de Goiás e Mato Grosso são apresentados por outro personagem, sem nome, conhecido por sua profissão: era um engenheiro de minas. Dessa vez, coube à curiosidade de Alfredo dar início ao longo diálogo com esse personagem que, na sua maior parte, é uma descrição de processos de mineração. Quando Alfredo exalta a riqueza do Brasil, o engenheiro agrega seu conhecimento sobre a mineração em Mato Grosso e Goiás, ao mesmo tempo em que deixa notar que tais lugares são isolados, pois “infelizmente essas duas collossaes porções da terra brasileira são quase desconhecidas, por faltas de vias de comunicação facil com o litoral”¹³¹. Continua a falar, projetando uma “era de progresso”¹³², quando as estradas de ferro ligariam com eficiência esses lugares, os quais, até então, eram mais acessíveis pelo estrangeiro.

¹³¹ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit..* p. 260.

¹³² BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit..* p.260.

Figura 51 – Cuiabá



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.* p.261. Acervo pessoal da autora.

Figura 52 – Goiás – Criação de Gado



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit.* p.262. Acervo pessoal da autora.

Fatigado pela viagem e pela conversa, Alfredo adormece. Nesse momento, Carlos retoma a conversa com o caixeiro Rogerio sobre o tema de lavouras de café, uma vez que já se encontravam no estado São Paulo e havia sido surpreendido pela paisagem de um cafezal.

Figura 53 – Colheita do Café



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit..* p.269. Acervo pessoal da autora.

Ao chegarem na capital, destacam-se a imigração italiana e o progresso econômico e cultural da cidade. Conforme o relato do engenheiro para Carlos:

Mas, voltando ao que dizia: São Paulo tem hoje todas as lavouras e todas as industrias. Ha aqui toda a variedade dos terrenos: ha serras, matas, campos, zonas secas, zonas alagadiças, mangues, areaes; de modo que todas as culturas têm sido experimentadas e adaptadas: abundância de arroz, de todos os cereaes, de canna, de fumo, de cacau. Em todas as cidades, e, em torno d'ellas, vibram e rumorejam fabricas, de onde saem todos os artigos, cujo uso é exigido pelas necessidades da vida civilizada. E o progressomoral é também extraordinário: a instrucção primaria, o ensino profissional são o orgulho de São Paulo.

— E a população, naturalmente, augmenta?

— Naturalmente. A riqueza natural, o conforto material, e a cultura moral attraem sempre as correntes immigratorias. Só em 1909, entraram em São Paulo mais de quarenta mil immigrantes¹³³.

¹³³ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit..* p.277-278.

Figura 54 – Estação da Luz



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit..* p.273. Acervo pessoal da autora.

Os três – o caixeiro, Carlos e Alfredo – seguem em viagem de trem até o porto de Santos, onde ficam admirados com a pujança do comércio do café. De Santos até Paranaguá, ouvem de um alemão que a prosperidade do estado do Paraná residia no pinhão e na erva-mate. Já em Santa Catarina, os irmãos não conseguem desembarcar, de modo que o tema da economia foi substituído pela história. Dessa vez, sob a tutela de Rogerio, o caixeiro, Anita Garibaldi é lembrada, mas pelo “seu valor, e pela sua ternura e dedicação com que associou sua vida á vida de um heroe! (...) mulher do famoso cabo de guerra italiano, que, além de entrar nas campanhas da unificação da Italia, tambem no Brazil serviu a causa da liberdade, tomando parte na revolução dos *Farrapos*”¹³⁴. A imigração também foi assunto na passagem por Santa Catarina, surpreendentemente positivada, mesmo com a conservação de hábitos e costumes da terra natal – Alemanha – e com o fato de haver locais onde, quase que exclusivamente, só se encontravam imigrantes.

A chegada ao Rio Grande do Sul é revestida de emoção, pois, no encontro com a família, nas figuras dos tios, Carlos chora, permitindo-se viver o luto por seu pai. Assim, estar cercado por parentes unidos por laços de sangue, os quais cuidariam dos irmãos, permite que Carlos retorne, ainda que momentaneamente, à sua condição de criança a ser protegida e guiada. Em

¹³⁴ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit..* p.287. Grifo do autor.

seguida, partem para a estância, local onde a avó aguardava a chegada dos netos. Ao chegarem, “Carlos e Alfredo enterneceram-se, sentindo-se acariciados, respirando livremente, com confiança, nessa atmosfera de socego e affecto”¹³⁵. Na estadia no Rio Grande do Sul, Carlos e Alfredo tomam contato com a propriedade rural, percebendo suas particularidades, como o trabalho com o gado e o charque, além de conhecerem o típico gaúcho:

O *gaúcho* é-.um typo humano, especial. — disse Roberto. — O ar franco, a vida sadia do campo, a liberdade, o espectáculo quotidiano de um horizonte illimitado, dão a esta gente um temperamento distinctivo, uma força de alma, uma independência e uma alegria extraordinárias. Os homens são naturalmente corajosos, dispostos a arriscar a vida, sem pestanejar perante a morte. E são naturalmente nobres, incapazes de uma traição. Amigos do trabalho e da ordem, têm um certo ar de arrogância, mas não são turbulentos sem razão; o que os indigna e revolta é qualquer ameaça de escravidão, qualquer suspeita de servilismo. E são cavalleiros admiráveis!... Um escritor disse que o *gaúcho* é um "centauro". Sabem o que isso quer dizer?
— Sei! — disse Carlos — E' uma ficção da mythologia, um monstro fabuloso, meio homem e meio cavallo.
— Pois é assim um cayalleiro riograndense. O cavalleiro e o cavallo são inseparáveis.
Vejam: lá está um *gaúcho*, e, não longe, o seu cavallo¹³⁶.

Figura 55 – Criação de gado (Sul)



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brazil. Op.Cit..* p.318. Acervo pessoal da autora.

¹³⁵ BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil... Op. Cit..* p. 317.

¹³⁶ *Ibidem.*p.322.

Figura 56 – O Gaúcho rio-grandense



Fonte: BOMFIM, Manoel; BILAC Olavo. *Atravez do Brasil. Op.Cit..* p.319. Acervo pessoal da autora.

Através do Brasil, por meio de suas imagens. Pelas habilidades e conhecimentos de Carlos, Alfredo e Juvêncio, foi possível que o leitor se aproximasse da proposta de nação de Olavo Bilac e Manoel Bomfim. Esse recurso pedagógico visava trazer concretude para o abstrato e fixar uma memória visual no imaginário infantil.

As imagens não foram abordadas do seu ponto de vista técnico. Buscou-se compreendê-las a partir da ideia de coerência entre personagem e narrativa. Enquanto o estudado Carlos apresenta um Brasil mais técnico, alinhando os conhecimentos escolares com os conhecimentos de economia que aprendera no contato com outros viajantes, o sagaz Juvêncio apresenta a natureza e o esforço secular no seu domínio. Seu saber prático e imediato mostra a força do povo e da tradição. Alfredo, com seu entusiasmo e curiosidade, traz para narrativa o lúdico, um pouco de meninice, entretanto sem qualquer repercussão nas imagens.

Bomfim, nesse livro de leitura, procurou exaltar tanto a natureza quanto o que a gente brasileira faz a partir dela. No conjunto de imagens desse livro, há grande presença das atividades produtivas, sobretudo das agrícolas e de pecuária – destaca-se que a criação de gado está presente como imagem em três das quatro regiões apresentadas. O trabalho mostra-se

presente nas imagens dos trabalhadores, como: seringueiros, vaqueiros, lavadeiras, mineiros e agricultores. E o progresso é apresentado nas imagens da capital federal: limpa, organizada, saneada e preparada para o futuro, após a realização das reformas urbanas.

Considerando o projeto de nação pensado por Bomfim em *Através do Brasil*, veículo de divulgação que propunha ter maior impacto sobre o público infantil, é possível encontrar ecos dos discursos escritos em outras linguagens e para outros públicos, como: o questionamento do determinismo biológico; a cordialidade e bondade como elementos constitutivos do povo brasileiro; a defesa da positividade do trabalho; a presença dos heróis da história nacional, que contribuíram com o forjar da nacionalidade; e a educação como meio de intervenção e correção do indivíduo, visando sua adaptação ao meio. Também aparecem os traços menos nobres da pátria, como o preconceito com a cultura popular e a condescendência com a desigualdade social, vista como natural – advinda das aptidões e habilidades inatas dos indivíduos.

A realização de uma leitura das imagens, a partir de pressupostos da narrativa, levou em consideração o aspecto de fixação e veracidade que é atribuído às ilustrações nos livros escolares. Da mesma forma, levou-se em consideração a importância dos aspectos técnicos relacionados à produção do livro enquanto fator material que influencia – estabelecendo os limites e as possibilidades – o uso de recursos gráficos, tendo em vista a proposta pedagógica. Também se observou que “cada edição é um texto novo, tão importante quanto os anteriores”¹³⁷ de um modo bastante sensível, pois as edições que contam apenas com desenhos, provavelmente, causaram outras emoções e relações com o conteúdo.

5.3 A educação de Raul: modelo de virtudes e de bons hábitos

Todas essas qualidades das crianças – bondade, ou defeitos – dependem muito do modo com que ellas são tratadas.

Manoel Bomfim¹³⁸

A primeira edição de *Primeiras Saudades*¹³⁹ chegou ao público em 1920, apresentando as memórias do garoto Raul, relatadas em 217 páginas, distribuídas em: introdução/prefácio –

¹³⁷ GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p.161-188. p.172

¹³⁸ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit.* p. 98.

¹³⁹ Salvo quando mencionado a análise baseia-se na primeira edição.

intitulada(o) *Aos paes e mestres*; 42 capítulos no corpo do texto; um complemento/epílogo – intitulado *Últimas Palavras*; e, também, 52 ilustrações.

O texto foi escrito em primeira pessoa, sendo o narrador o personagem *Raul*, que, ao redigir cartas e notas, relembra a vida em família, suas vivências e experiências pessoais, as passagens da história do Brasil – e da literatura mundial –, além das cartas trocadas com os amigos. O tempo presente aparece na narrativa por meio dos poucos momentos em que dialoga com o comandante do navio que estava incumbido de levá-lo até a cidade do Rio de Janeiro, onde Raul frequentaria um colégio, com vistas a se preparar para o ingresso no ensino superior.

Figura 57 – Raul e suas notas de recordação



Fonte: BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit..* p.216.

Todas as anotações e cartas escritas pelo garoto marcam o início de sua vida apartada da família, ao mesmo tempo em que representam os vários momentos que, de alguma forma, colaboraram para a sua formação intelectual e moral ao longo de sua meninice. *Primeiras Saudades* termina, justamente, com Raul externando a seus pais a preocupação com o destino que daria a essas notas e pergunta: “quem poderia interessar-se por estes soluços, ou por estes risos de criança/ quem quereria ler simples lembranças de meninice”¹⁴⁰. A resposta plausível para as questões de Raul seria a intenção de Manoel Bomfim, de adequar a linguagem de seus livros de leitura para a compreensão do público infantil – assim como foi observado na análise dos prefácios. Deste modo, as recordações de sua meninice provavelmente interessariam a outras crianças leitoras. Ligiane Aparecida da Silva ressalta:

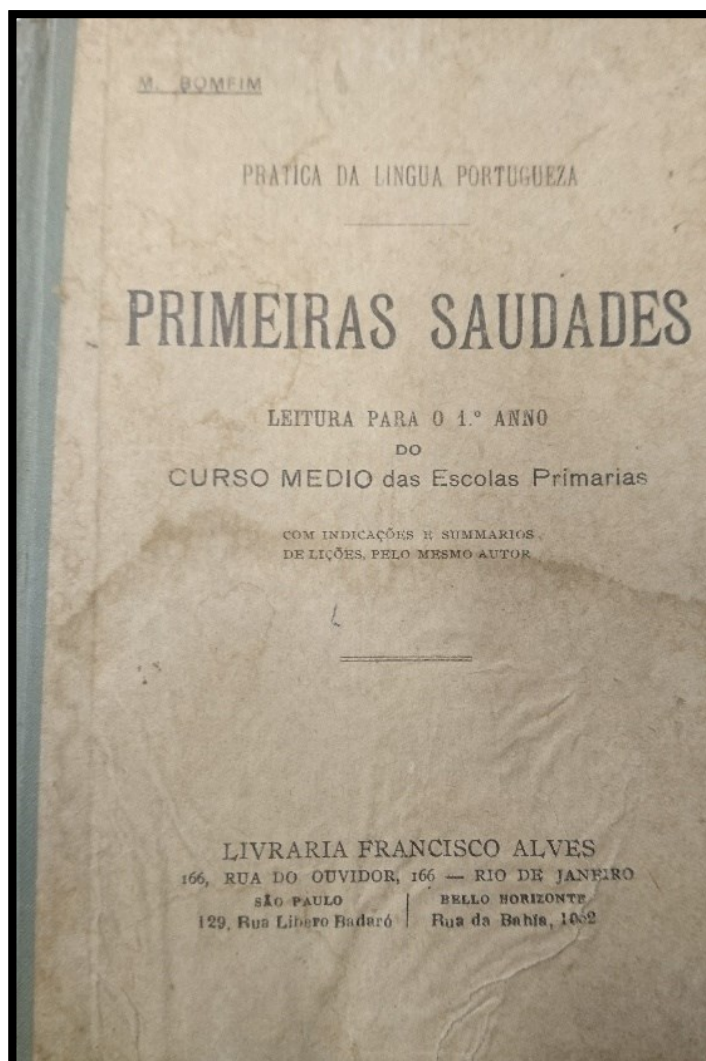
O caráter educativo do livro de leitura, portanto, estaria relacionado à influência que exerceria “sobre a alma da criança”. Bomfim profere críticas

¹⁴⁰ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit..* p. 217.

aos livros produzidos para crianças em sua época por considerá-los desinteressantes e incapazes de comover ou inspirar. A seu ver, a escolarização infantil deveria considerar o mundo real e seus desafios, bem como a criança real e suas particularidades¹⁴¹.

Logo, as recordações de Raul se materializaram em livro pela ação dos editores e técnicos da editora Francisco Alves, assumindo, assim, a referência visual da editora, como pode ser observado na próxima figura.

Figura 58 – Capa da 3ª edição de *Primeiras Saudades*



Fonte: Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais

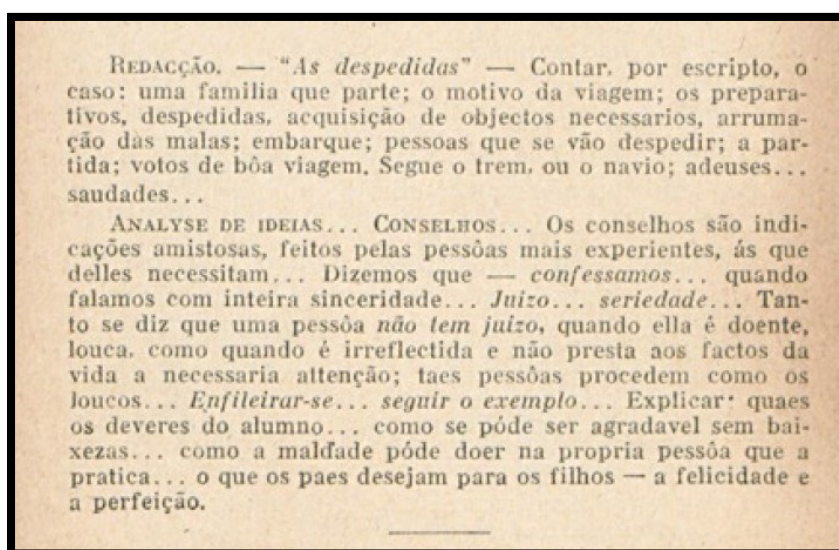
Além dos paratextos habituais, como título e nome do autor, a capa de *Primeiras Saudades* apresenta uma informação extra, bastante distinta das demais obras de Manoel

¹⁴¹ SILVA, Ligiane Aparecida da. *Um intelectual iconoclasta... Op. cit.*, p.139.

Bomfim publicadas pela mesma editora: “com indicações e summarios de lições pelo mesmo autor”. Essa pequena frase indica que o autor do texto principal também pensou e escreveu atividades relacionadas àquele livro infantil, cuja indicação principal era a prática de leitura (de acordo com a inscrição presente na capa), que também poderia ser mediada por essas indicações e cumprir outras funções educativas, como fomentar a educação moral, conforme esclarecido no prefácio.

Diferentemente das ilustrações e outros aspectos gráficos que também contribuem para a função educativa da obra, percebe-se que há uma necessidade de afirmação da autoria dessas propostas de exercício, provavelmente porque o nome de Manoel Bomfim ampliava a credibilidade dessas ferramentas presentes ao final de cada capítulo, em tipo menor que o texto principal, funcionando quase como um guia para a ação do professor, o mediador preferencial entre a leitura e os leitores infantis.

Figura 59 – Exemplo de propostas de lições.



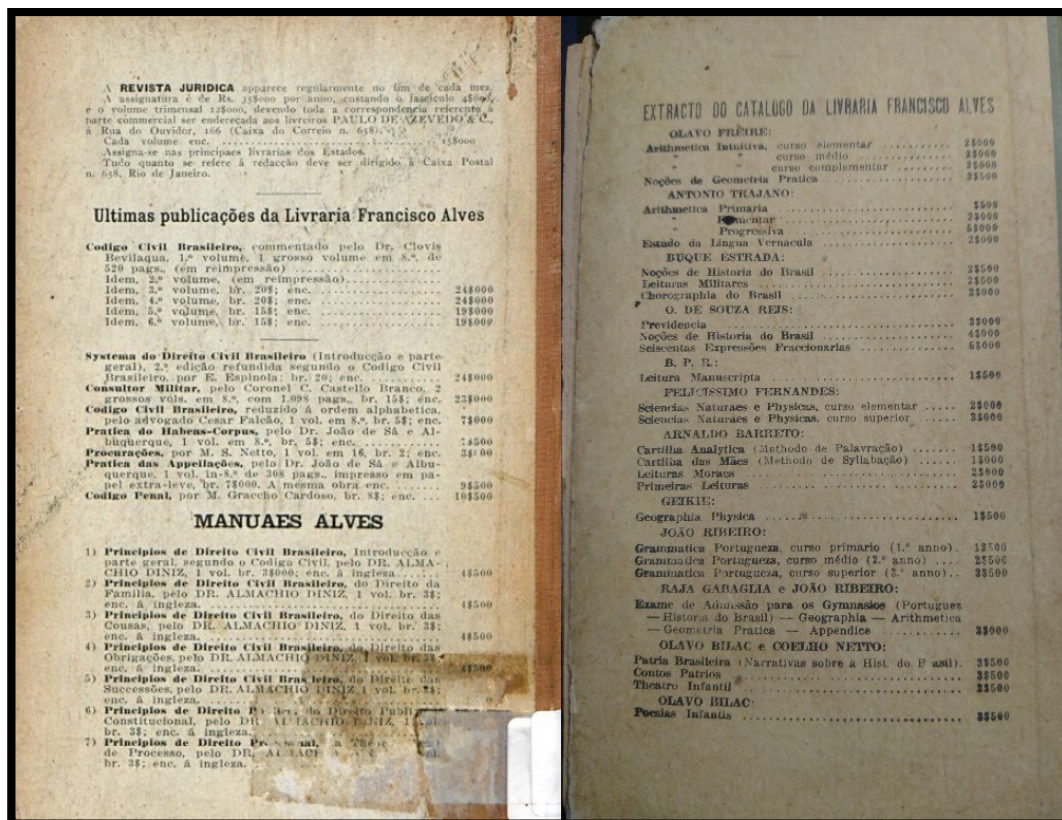
Fonte: BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades...* Op.Cit.. p.16.

Os cargos institucionais ocupados pelo autor não são referenciados nos livros de leitura, diferentemente do que ocorre nos manuais para a formação de professores. Com isso, infere-se que o nome de Manoel Bomfim já era reconhecido como um autor de livros escolares de qualidade, fosse pela própria trajetória profissional e os muitos livros de sua autoria, ou mesmo pela recorrente associação com o nome de Olavo Bilac.

Foram localizados dois exemplares de *Primeiras Saudades*, sendo um referente à primeira edição (versão digitalizada, localizada no Acervo Digital da Biblioteca Nacional) e a terceira edição, de 1926 (encontrada em formato físico na Biblioteca Pública de Minas Gerais).

A comparação entre as edições evidenciou apenas diferenças em páginas destinadas à propaganda da editora e na presença de um índice na 3ª edição, não sendo encontradas diferenças relevantes de conteúdo em seu corpo textual.

Figura 60 – Últimas capas (primeira edição à esquerda e terceira edição à direita)



Fonte: Elaboração da autora.

Ainda pela leitura dos paratextos, a partir dos títulos dos capítulos, foi possível identificar quatro núcleos temáticos: história do Brasil com os capítulos 8, 12 e 29 (dedicados a conhecidas histórias indígenas) e o capítulo 40 (que apresenta Cipriano Barata); a vivência fora do Brasil encontra-se registrada nos capítulos 9, 10 e 25 (com referência à França e ao estrangeiro); as mulheres aparecem nos capítulos 15 e 30 (pela presença de nomes femininos Sally e Edith); e os demais capítulos dedicam-se às lições de coisas (com denominações mais genéricas, como “A terra”, “O mar” e “As plantas”).

A presença de tais temas, de certo modo, corrobora a afirmação de Patrícia Santos Hansen, segundo a qual essa literatura infantil, de fins do século XIX e das décadas iniciais do século XX, iria além da pecha ufanista. Os autores procuraram abrazeirar seus textos não apenas pela adaptação e tradução de histórias estrangeiras, mas também pela adoção de “questões pertinentes aos contextos social, político, econômico e cultural do país. Temas

relacionados à miscigenação, ao atraso econômico, ao passado histórico são tratados nos livros cívicos nacionais de maneira articulada aos projetos nacionais inscritos nos textos”¹⁴². Conforme Patrícia Santos Hansen:

Estes impressos permitem compreender uma importante e destacada faceta do nacionalismo na Primeira República. Profundamente comprometidos com a transformação social procuraram, através de estratégias de re-significação de valores, comportamentos, hábitos, etc, superar os entraves que as permanências e legados do passado recente, escravista e aristocrático, impunham à construção da nação republicana¹⁴³.

Os elementos paratextuais abordados até o momento conformam apenas uma das etapas da construção do discurso de Manoel Bomfim sobre a educação para o público infantil, nesse caso, especificamente, para os pequenos leitores de *Primeiras Saudades*. A investidura nesses paratextos foi bastante frutífera e permitiu reconhecer a presença das temáticas apontadas por Patrícia Santos Hansen e, de certa maneira, o posicionamento de Bomfim nesse contexto. Passasse, enfim, para o texto principal, na companhia de Raul.

Deixando para trás sua família e amigos, bem como sua vida de menino, Raul segue rumo à cidade do Rio de Janeiro, a bordo do paquete Pará, para dar continuidade à sua formação intelectual. Nos seis dias de duração da viagem, o garoto revisita suas memórias e escreve, sobretudo, acerca das importantes lições vividas nessa primeira etapa de sua vida.

Ao partir para outra cidade, estranhamente, o garoto questiona a facilidade com que seu pai lidou com a ideia de seu afastamento do núcleo familiar. Para Raul, essa mudança marcaria o fim de sua meninice, não apenas pela necessidade de cuidar de si, mas pela alteração na relação existente entre ele e seu pai, considerada a mais relevante, devido aos aprendizados e conselhos que recebia. De acordo com o protagonista, a presença paterna era constante em sua vida, sobretudo nas passagens mais importantes, de modo que “em quase todas elas figuram papai. É verdade que eu vivia mais tempo com mamãe, mas sempre que havia uma circunstância mais importante na minha vida, papai estava ao meu lado ou eu o procurava”¹⁴⁴.

Nota-se, com isso, uma inversão dos papéis de cuidado com a educação dos filhos em *Primeiras Saudades*. Ao longo da Primeira República no Brasil, os discursos médicos e normativos apresentavam argumentos científicos e morais, que visavam incentivar a permanência da mulher no ambiente doméstico, destinando-lhe o cuidado com a família e

¹⁴² HANSEN, Patrícia Santos. *Os primeiros livros infantis brasileiros... Op.Cit.* p.8.

¹⁴³ *Idem*.

¹⁴⁴ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit.* p. 10.

consolidando a representação da mulher como esposa, dona de casa e mãe¹⁴⁵. De acordo com Mary del Priore, esse mesmo discurso buscava difundir o mito do amor materno como uma instância inata, pura e sagrada “e que apenas por meio da maternidade e da educação dos filhos ela realizava sua ‘vocação natural’. Sanear a sociedade por intermédio das mulheres era a meta. Mas qual mulher? Somente a esposa e mãe”¹⁴⁶. Logo, caberia à mulher o papel de primeira educadora da infância, uma educação intuitiva, realizada com carinho e zelo, expressão de suas “qualidades maternais *inatas*”, tornando-se, assim, a maior referência para os cuidados com as crianças.

Todavia, na narrativa de *Primeiras Saudades*, foi a figura do pai que assumiu a preponderância na educação da prole. O *instinto* materno foi substituído pelos *métodos racionais*, com referência aos mais variados conhecimentos científicos. A educação intencional, racionalizada e metodizada foi executada pelo pai e era baseada no afeto, na inteligência e no diálogo. O objetivo do progenitor era desenvolver a capacidade de Raul de aprender a operar os conhecimentos e, assim, resolver os dilemas do viver.

Raul recorda-se que sempre fora educado com severidade e ternura e que seu pai lhe dava “muita liberdade; no entanto, sempre que eu tinha de fazer quaisquer coisa mais importante, mesmo nos meus brinquedos, ele me aparecia, assim – como que por acaso, para me aconselhar, se eu quisesse, para ajudar-me, para animar-me”¹⁴⁷. Nesse mesmo sentido, Patrícia Santos Hansen ressalta que:

há novidades em relação à representação dos papéis materno e paterno na educação dos filhos. Se o papel da “mãe como educadora”, já estava relativamente difundido, já não era comum o pai ocupar-se tanto da educação e formação do filho como faz o pai do protagonista. Os pais das ficções cívicas eram, até então, representados como “um amigo”, exemplo de virtudes positivas e trabalho, mas em *Primeiras Saudades* o pai do protagonista Raul é praticamente um modelo de pedagogo¹⁴⁸.

Ainda que, em *Primeiras Saudades*, haja essa inversão de papéis, no que concerne à educação dos filhos, o lugar de submissão da mulher é mantido. A assimetria existente nas relações entre os gêneros, além de sua sustentação social e na tradição, era reforçada pelo ordenamento jurídico¹⁴⁹. De acordo com Dálete Cristiane Silva Heitor de Albuquerque, a mulher era legalmente limitada pelo Código Civil de 1916, que a conformava ao papel de mãe

¹⁴⁵ RAGO, Margareth. *Do Cabaré ao lar... Op. Cit.* p.86-102.

¹⁴⁶ DEL PRIORE, Mary. *Histórias e conversas de mulher*. São Paulo: Planeta, 2013. p.136. (Grifo meu)

¹⁴⁷ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit.* p. 9-10.

¹⁴⁸ HANSEN, Patrícia Santos. *Os primeiros livros infantis brasileiros... Op.Cit.* p.29-30.

¹⁴⁹ PATROCLO, Luciana Borges. *As mães de famílias futuras... Op.Cit.* p.109

e esposa. Por sua vez, “o marido, o homem, o chefe do núcleo da família para assegurar a ordem familiar. Ao homem era destinado o poder de definir, de delimitar o lugar social de seus familiares, mulher e filhos, além de estar em suas mãos o destino do patrimônio dessa família.”¹⁵⁰. A subalternidade feminina pode ser percebida nas memórias de Raul, quando este afirma que seus pais tomavam as decisões conjuntamente, porém era o pai quem tinha a palavra final.

Um exemplo desse o papel secundário da mulher na tomada de decisão pode ser percebido na decisão sobre os estudos de Raul. Conforme o protagonista, os pais sempre deliberavam sobre os assuntos relevantes para a família e nunca havia desavenças, pois “mamãe, esta combina com tudo que papae resolve, porque, também, elle nada resolve contra a vontade della. Nunca os vi discutirem. Conchavam, concordam, *mas é papai quem decide*. Por isso, eu contava sempre com elle”¹⁵¹. A primeira figura do livro representa o diálogo entre os pais de Raul.

Figura 61 – Conversa dos pais sobre a instrução de Raul



Fonte: BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades...* Op.Cit.. p.11.

¹⁵⁰ ALBUQUERQUE, Dálete Cristiane Silva Heitor de. *A revista que pode deixar em sua casa porque não há perigo de perversão: a representação da mulher nas colunas da revista Jornal das Moças (1930-1945)*. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. p.43.

¹⁵¹ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades...* Op.Cit.. p. 9. (Grifo da meu)

Se a mãe pouco influencia o filho no que ele considerava importante, percebe-se que é pelo seu personagem que os valores como a caridade e a generosidade ganham lugar na narrativa. Mãe e esposa exemplar, Elisa (seu nome é mencionado uma vez no capítulo dedicado a Edith) é uma senhora da sociedade que dedica horas às suas plantas, porém está sempre disposta a ajudar a todos: acolhendo aos mais pobres, como sua empregada ou o amigo de seu filho; ou oferecendo suporte e consolo a uma jovem de suas relações pessoais. A mãe, a empregada Delphina, a jovem Edith, Rosinha (uma prima de Raul) e a professora são os exemplos femininos que compõem *Primeiras Saudades*.

A mãe de Raul exerce sua caridade ao se relacionar com personagens de outras classes sociais, como, por exemplo, sua empregada. Encontrando a empregada Delphina aos prantos, busca saber o que lastimava a garota e descobre que o motivo era a repreensão de seus pais, recebida por meio de uma carta, em que cobravam notícias. Então, Delphina justifica-se, revelando que, devido a um período de desemprego, havia optado por poupá-los das más notícias e que procurou empregar seus poucos recursos na busca de um posto de trabalho. Assim, não havia tido meios para mandar cartas para a sua família. Acrescenta, por fim, sua condição de dependência de outrem para a escrita, pois era analfabeta. A condição social e econômica de Delphina encontrava-se remediada pelo emprego na casa de Elisa e, para o analfabetismo, havia solução. Assim, Raul e sua mãe ensinam à empregada as primeiras letras e “em menos de tres mezes, ella já lia, e, hoje, é ella mesma quem escreve suas cartas”¹⁵².

Por sua vez, Edith era filha “de uma senhora das nossas relações”¹⁵³ e havia frequentado a mesma escola que Raul. No entanto, a menina de doze anos havia largado os estudos formais e passado a se dedicar ao trabalho doméstico, bem como aos cuidados com a mãe, que estava enferma. Raul e sua mãe visitam a família de Edith e a encontraram lendo o jornal em voz alta para a mãe, que descansava. Buscando meios de alegrar a menina, que estava imersa em uma rotina extenuante, a mãe de Raul lhe propõe um passeio. Edith declina o convite, a fim de continuar fazendo companhia à sua mãe, que se mostrava preocupada com a fadiga da filha e sugere que reconsidere:

- Vae, filhinha! Vae... Sou eu quem te pede. Vae distrair-se um pouco; estou meio cansada, e aproveito para dormir um pouquinho...
- Não, mamãe: si você dormir agora, perde o somno á noite, e é peor. Eu agradeço muito a D. Elisa, mas não quero ir... Não estarei tranquila, nesse passeio, ficando você aqui sosinha, nesta hora tão triste... Vou acabar de ler aquella notícia.
- Eram as primeiras horas da noite.
- Mas tu te fatigas, filhinha, lendo assim em vóz alta...

¹⁵² BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit.* p. 153.

¹⁵³ *Ibidem*. p.155.

– Não sinto cansaço, não, mamãe; pelo contrario, a leitura me distrae. Além d’isto, vou praticando cada vez mais. Você sabe bem que a minha professora faz muita questão de que os alumnos leiam bem. Assim, quando voltar á escola, estarei habituada á leitura em vóz alta¹⁵⁴.

Deste modo, por meio das personagens Delphina e Edith, é possível reconhecer que, a despeito das condições sociais, o papel da mulher é mesmo reservado ao cuidado com a família. Podendo ser sua própria família, quando essa mulher ocupa uma posição social favorável, como no caso de Edith, ou cuidando da família de outras mulheres, quando a pobreza impõe a necessidade da manutenção da vida pelo trabalho remunerado, como no caso de Delphina.

O destino dessas personagens as afastava da educação formal. A necessidade de trabalhar não permitiu que Delphina fosse à escola, de modo que sua alfabetização dependeu da caridade de sua patroa. Por outro lado, Edith havia sido alfabetizada em casa por sua mãe e, ainda que tivesse recebido alguma educação formal e ambicionasse retornar à escola, a indeterminação da doença da mãe e sua posição social provavelmente seriam entraves à realização de seu desejo.

Através da professora de Raul, percebe-se outra relação, entre o trabalho feminino e a família. Alegando estar cansada demais para seguir trabalhando, a professora da segunda classe elementar pede sua aposentadoria, vislumbrando, nessa situação, a oportunidade de “viver, agora, somente com os meus filhos”¹⁵⁵. Contudo, essa relação é mais complexa, pois não era uma mera oposição que impelia a mulher a eleger um dos polos para dedicar sua vida. Era por meio do afeto que essa aparente condição de conflito tomava contornos de proximidade. Com essa personagem, Bomfim acabava por mesclar o papel de mãe e educadora, dos sentimentos maternos com os princípios racionais que organizavam a educação. No pequeno discurso da professora, fica patente o afeto dispensado aos alunos, pela recorrente aproximação que fazia com os próprios filhos. Assim, nas palavras da professora: “guardarei para sempre, no coração, a lembrança de todos vocês, e de todos os outros que me trataram como a uma mãe. Desejo conservar a amizade dos meus alumnos como o proprio amor dos meus filhos. De todo o coração, aspiro tanta felicidade para vocês como para elles”¹⁵⁶.

Os aspectos negativos, geralmente associados a personagens femininas, como a vaidade e a frivolidade, foram concentrados em Rosinha, uma prima de Raul. Por ceder aos caprichos da vaidade, Rosinha recebe críticas de seu tio, através da história de Sally, cujo comportamento

¹⁵⁴ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades...* Op.Cit.. p. 155-156.

¹⁵⁵ *Ibidem*. p.213.

¹⁵⁶ *Idem*

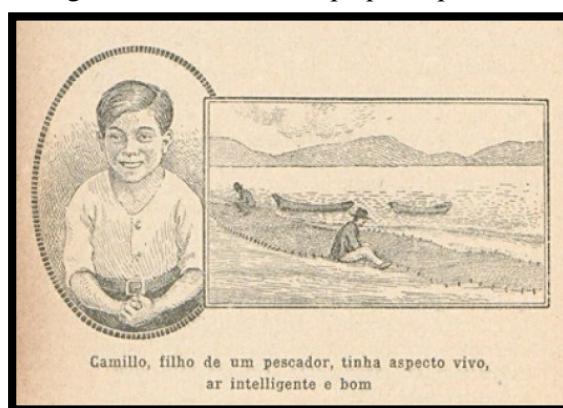
fútil e vaidoso fora criticado por seu pai, Benjamim Franklin, que, apesar de suas conquistas, não se deixava seduzir pela vaidade e vivia uma vida pautada na austeridade.

A censura feita pelo pai de Raul obteve dois resultados. O primeiro foi a conclusão à qual o garoto chegou: viver uma vida regrada era bastante difícil e, por isso, que “o mundo está cheio de Sallys, e que os Franklins são bem raros...”¹⁵⁷. O segundo resultado foi a correção da menina Rosinha, já que não estava aprioristicamente condenada e precisava apenas ser conduzida ao entendimento do seu mau comportamento, para, assim, optar por modificá-lo.

Por meio das personagens femininas, foi possível compreender que, nessa sociedade idealizada por Bomfim, a mulher só deixava seu papel de coadjuvante para exercer a caridade e o cuidado familiar – caso pertencesse às classes mais abastadas – ou para ingressar no mundo do trabalho, caso a origem mais humilde assim lhe impusesse. As características mais amáveis, também presentes nas trabalhadoras, são apresentadas por Raul como qualidades maternas.

Na narrativa de *Primeiras Saudades*, a escola não era o destino certo para toda a infância, de modo que uma vasta gama de infelicidades poderia afastar meninos e meninas desse espaço de educação formal. Entretanto, o mais comum era a necessidade de trabalhar e ajudar no sustento da família, que tirava as crianças do rumo da escola. Além das personagens femininas que não frequentavam a escola, o menino Camillo também pode ser incluído nessa condição.

Figura 62 – Camillo, o pequeno pescador.



Fonte: BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit..* p.53.

Camillo possuía largo conhecimento prático da profissão de pescador, pois não foram poucas as vezes em que acompanhara seu pai no trabalho. Era esperto e inteligente, e, a despeito

¹⁵⁷ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit..* p. 74.

da pobreza da família, o pai de Camillo “parecia interessar-se muito pela instrução do filho”¹⁵⁸. E, talvez, por isso, tenha sido na escola que Raul conheceu Camillo e logo se tornaram amigos. Tal amizade agradava ao pai de Raul, que incentivava o pequeno pescador a frequentar sua casa e esse aparecia quase todos os domingos. Um dia, no entanto, ele não foi ao encontro de Raul, devido a um acidente de trabalho sofrido pelo velho pescador, que “se ferira gravemente no braço direito, num desastre, a noite, uma canoa que vinha a abalroar com a delle”¹⁵⁹.

Assim, Camillo, com apenas 11 anos, abandona a escola para trabalhar no lugar do pai, agora incapacitado de exercer sua profissão. Em uma carta endereçada a Raul, o pequeno pescador relata: “o velho está naturalmente muito triste. Foi com lágrimas nos olhos que me disse _ que era preciso deixar o estudo. Eu me fiz de forte, mas tive tanta pena! Prometti-lhe que continuaria estudando conomigo mesmo, nas horas de descanso”¹⁶⁰. Depois de receber a carta, Raul e sua mãe visitam Camillo e sua família. Caridosamente, a mãe de Raul se oferece para ensinar ao pequeno pescador “duas ou três vezes na semana”¹⁶¹.

O trabalho, além de excluir a criança da vida escolar, também demarca o ingresso no mundo dos adultos. Raul deixa implícita essa condição, ao expressar a mudança na sua postura em relação a Camillo, já que, anteriormente, o via como um igual e, depois do acidente, conversava “como si elle fosse um homem”¹⁶². De acordo com Patrícia Santos Hansen, mesmo em meio a situações desfavoráveis, buscava-se a valorização dos estudos, pois:

O abandono da escola pelo trabalho só ocorre em casos de extrema necessidade e nesses casos a iniciativa dos jovens é digna de mérito uma vez que demonstra coragem, iniciativa e, principalmente, maturidade, para resignar-se a uma responsabilidade cujo peso ainda não devia cair sobre suas costas¹⁶³.

Mesmo que, em diversos momentos, o trabalho representasse uma oposição à escola, ele não era compreendido de maneira negativa. Pelo contrário, era positivado, por se constituir em uma saída digna para garantir a sobrevivência e o sustento da família. Esses eventos, que antecipavam a vida adulta, tirando meninos e meninas da escola, causavam comoção e simpatia naqueles que acompanhavam o processo, sem, contudo, causar qualquer estranheza, sendo um simples acontecimento na ordem das coisas. E é por isso que também pode ser compreendido

¹⁵⁸ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades...* Op.Cit.. p. 54.

¹⁵⁹ *Ibidem.* p.55.

¹⁶⁰ *Idem.*

¹⁶¹ *Ibidem.* p.56.

¹⁶² *Idem.*

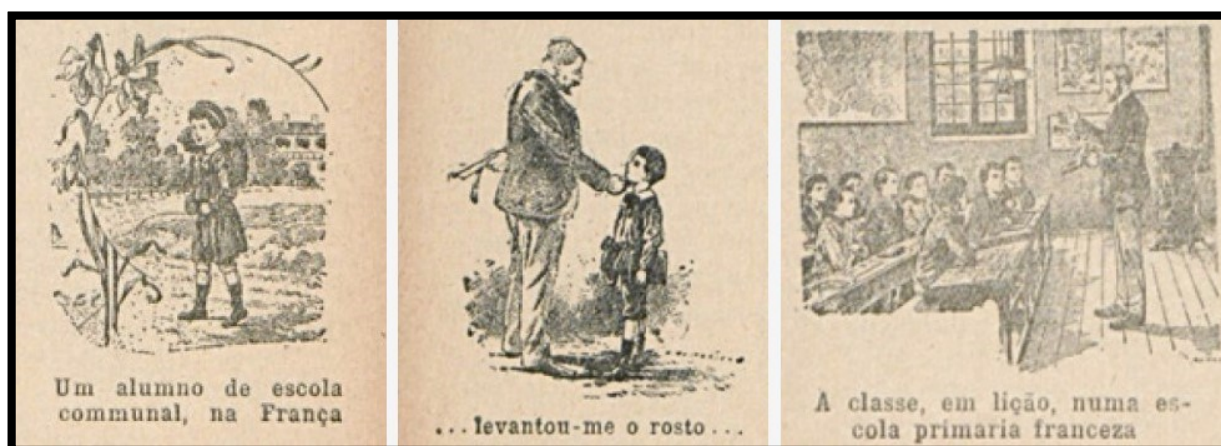
¹⁶³ HANSEN, Patrícia Santos. *Os primeiros livros infantis brasileiros...* Op.Cit.. p. 83.

pela ótica da “retórica da infelicidade”. Outro exemplo sobre o trabalho – de seu valor positivo e da presença comum da infelicidade – está no relato de um amigo francês de Raul, que lhe contou uma “causa inverossímil, que no entanto é verdadeira, pois que eu a vi”¹⁶⁴.

João Lebrum contava de uma premiação que assistiu na escola comunal e que o prêmio de costura fora dado a uma menina sem uma mão, o que impunha uma grande dificuldade para exercer a atividade de costura. Mas, mesmo assim, ela costurava com agilidade. Sem apresentar queixas de seu infortúnio, a garota dedicou-se a desenvolver sua habilidade de costura a partir do que a mãe ensinara, afirmando que ganharia a vida com seu trabalho e não com a mendicância.

O trabalho, mesmo o manual, é sempre positivado em *Primeiras Saudades*. Entretanto, apenas os mais pobres trabalhavam. Através dessas passagens, percebeu-se que, para Manoel Bomfim, havia uma “desigualdade natural”, que afastava mulheres e pobres da escola. O destino oposto era reservado para aqueles que não assumiam a responsabilidade de manutenção da vida material da família, ou as tarefas de cuidado, como o garoto Raul. Esses percorriam os caminhos da educação formal – dos jardins de infância à Academia – e, assim, criava-se um pequeno e seletivo grupo que tinha a missão de guiar os demais a partir dos conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino.

Figura 63 – Raul e a educação francesa.



Fonte: Elaboração da autora.

A escola é o cenário de diversas histórias contadas por Raul. Das muitas experiências e lições aprendidas nesse ambiente, optou-se pelas impressões da escola francesa, que, certamente, não estava ao alcance da maioria dos brasileirinhos leitores de *Primeiras Saudades*.

¹⁶⁴ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit.* p. 168.

Conforme o protagonista, a família mudara-se para a França para que ele adquirisse o pleno domínio da língua francesa. Assim, “elles me levaram a Paris de proposito, para me fazer aprender praticamente o francez, nas escolas francezas. Acompanharam-me porque não queriam separar-se de mim. Passei 16 meses em Paris”¹⁶⁵.

Raul apresenta a escola francesa, destacando os modos e costumes que se diferenciavam da sociedade brasileira. O primeiro estranhamento foi com a organização do horário, devido à sua jornada dupla. As atividades escolares, de primeiro turno, iniciavam-se às 8 horas da manhã até o meio-dia, quando faziam uma pausa para o almoço. À tarde, iniciava o segundo turno de atividades: os alunos retornavam às 13 horas, concluindo o dia escolar às 16 horas da tarde. O uniforme foi outro ponto de impacto para Raul, que admirava os alunos em suas vestes escuras e o fato de usarem “um grande e largo avental de merinó preto, que cobre todo o corpo, do pescoço ao meio da perna. A tiracolo, ou às costas, como soldados, trazem uma maleta – a *gebicière*, com os livros e cadernos”¹⁶⁶.

Mesmo não dominando plenamente o francês, Raul foi alocado em uma turma de “sexta classe, que é como a segunda elementar daqui”¹⁶⁷. Porém, nem toda experiência na escola francesa era estranha, já que, na primeira aula que frequentou, o professor fez uso do método *lição de coisas*. Manoel Bomfim valorizava esse método, por consistir em uma aprendizagem que respeitava as capacidades do aluno, partindo da exploração dos sentidos para, no fim, consolidar o conhecimento desejado. Indo do concreto para o abstrato, por meio das *lições de coisas*, seria possível ensinar à maioria dos educandos, respeitando suas particularidades. Sobre a experiência escolar na França, o protagonista afirma:

Depois de cantarmos o hymno, começou a primeira lição. Elle foi a um armario. Logo comprehendí que ia fazer uma lição de cousas. E começou: “Meus amigos... Temos aqui uma porção de cousas... cousas muito differentes umas das outras...” Elle falava devagar, pronunciando muito bem as palavras; mas eu não entendia, nem podia entender tudo o que elle dizia. No emtanto, comprehendí a lição toda, como si elle estivesse falando em portuguez¹⁶⁸.

O fato de Raul não dominar a língua implicava em certa dificuldade para acompanhar as lições. Contudo, como destaca Ligiane Aparecida da Silva, “o caráter prático da lição e a forma como o professor a conduzira permitiram-lhe abstrair toda a essência do conteúdo. Era

¹⁶⁵ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit.* p. 57.

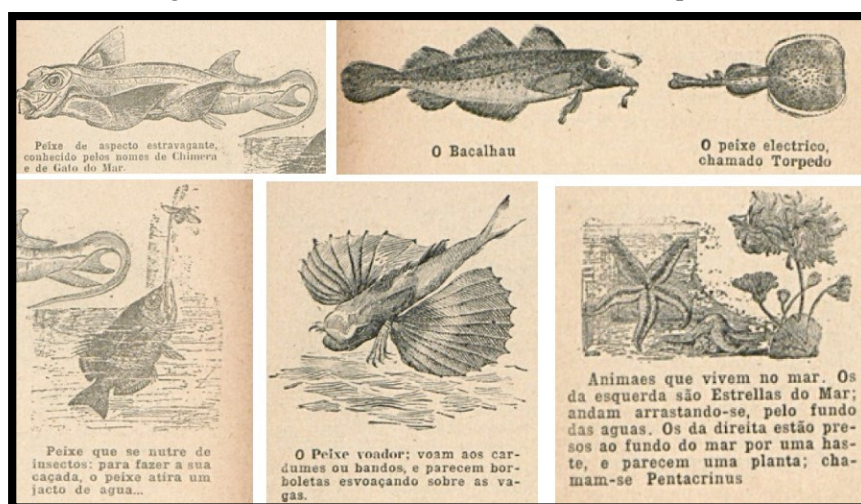
¹⁶⁶ *Ibidem.* p.61.

¹⁶⁷ *Ibidem.* p.62.

¹⁶⁸ *Ibidem.* p.63.

como um analfabeto entre os novos colegas estrangeiros, porém, foi capaz de aprender como eles”¹⁶⁹. Para executar a lição pelo método *lição de coisas*, o professor francês buscou um material que estava guardado em sala. A seu modo, o livro *Primeiras Saudades* também se constituía em uma ferramenta para o ensino por esse método, a despeito da incoerência inerente em usar palavras e imagens, ou seja, *representações*, para dizer sobre as *coisas*. De acordo com Kazumi Munakata, “a rigor, as lições de coisas não deveriam admitir livros didáticos. Formulada contra a chamada ‘cultura livresca’, essa proposta pedagógica exigia observar as coisas, fazer a experiência do mundo pelos cinco sentidos, pela intuição”¹⁷⁰. Reuniram-se algumas das imagens associadas às lições de coisas nas figuras 64 e 65:

Figura 64 – Lições de coisas sobre animais aquáticos



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 65 – Lições de coisas sobre a terra



Fonte: Elaboração da autora.

¹⁶⁹ SILVA, Ligiane Aparecida da. *Um intelectual iconoclasta... Op. cit.*, p.168.

¹⁷⁰ MUNAKATA, K. Os padrões dos livros de lições de coisas. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 7, n. 20, p. 91-103, 2017. p.91.

Nesse mesmo dia, conforme recordava Raul, outra lição lhe teria causado grande impacto. Se, na primeira lição, o caráter prático fora ressaltado, a segunda ancorava-se na abstração do ensino moral. Sob o título de *economia*, o professor contou uma história que provocava a emoção da criança e buscava ensiná-la a ser comedida com o dinheiro, sempre poupando para os momentos de necessidade. As outras experiências no estrangeiro se deram no cotidiano, como em brincadeiras nos parques ou mesmo perdido nas ruas de Paris.

A figura 66 ilustra o primeiro diálogo espontâneo que Raul teve em francês, além de ser a única imagem em sequência, necessitando, assim, de uma habilidade de leitura específica para compreendê-la.

Figura 66 – Brincadeira na praça – primeiro diálogo em francês



Fonte: BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades...* Op.Cit.. p.59.

A literatura também foi um recurso utilizado por Manoel Bomfim para apresentar outras realidades ao pequeno leitor de *Primeiras Saudades*. Raul era incentivado a criar o hábito de leitura pela ação de seu pai, que sempre sugeria alguns autores para o filho ler. Com isso, sete capítulos da obra são dedicados à tradução e adaptação de textos literários. Em certo momento, Raul reflete sobre a leitura e diz sobre os livros dos quais mais havia gostado. Nas suas palavras:

Quando papae me deixou, fiquei a pensar nos livros que lêra – comparando-os, para lembrar-me do que me havia interessado mais. Não foi difficil achal-

o: fôra o Tom-Sawyer, de Mark Twain (sic). Ha diversos episodios desse livro que me ficaram na memoria, como si se tivessem passado commigo ... mas ha um outro, que posso considerar como o primeiro livro que me enthusiasmou. É um livrinho de Anatole France – *Meninos e Meninas*.¹⁷¹

Raul, então, declara sua predileção pela história do garoto travesso Tom Sawyer. A epígrafe que abre essa seção refere-se à compreensão que Manoel Bomfim fazia do traquina de Mark Twain, considerada a infância brasileira, pelas palavras do protagonista de *Primeiras Saudades*. Logo, para Bomfim, o comportamento das crianças refletia menos as tendências e inclinações de sua biologia e mais o modo como haviam sido educadas pelos adultos.

Meninos e Meninas é apresentado como um simples livrinho, sendo a primeira leitura de Raul em francês e cujas “figuras ainda me aparecem, quando penso nelas”¹⁷². *Primeiras Saudades* contém muitas ilustrações e um olhar, mesmo que pouco atento, percebe uma grande diferença nos traços, sobretudo quando se comparam as imagens das lembranças dos tempos no estrangeiro com aquelas que retratam terras brasileiras. Sobre as ilustrações, Patrícia Santos Hansen aponta:

apesar do livro ser todo ilustrado, o autor não faz qualquer referência ao papel das imagens e o(s) ilustrador(es) também não recebe(m) qualquer crédito por seu trabalho. Contudo, é possível identificar a existência de uma assinatura nos desenhos que representam os personagens, cenários e situações fictícios narrados no livro, e outras nos trechos em que o protagonista Raul ou seu pai lembram, contam ou “lêem” histórias de outros autores como Kipling, Anatole France e Mark Twain. Neste caso, é provável que as imagens sejam reproduções das ilustrações dos originais e/ou das edições brasileiras. Um outro tipo de ilustração associa-se às “lições de coisas”. Estas, que representam tipos de animais ou plantas não estão assinadas. Mas uma novidade desse livro, em relação às ilustrações feitas para representar elementos de ficção do enredo, é a utilização de legendas que reforçam a associação com um trecho específico da narrativa dentro do capítulo no qual se insere¹⁷³.

A partir dessa consideração, buscaram-se as publicações originais das histórias apresentadas, com o objetivo de pensar o uso das ilustrações no livro de Manoel Bomfim¹⁷⁴. Com isso, ressalta-se que as histórias foram abordadas apenas pelo uso das ilustrações, sem

¹⁷¹ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades...* Op.Cit.. p. 77. (Grifo do autor)

¹⁷² *Idem*.

¹⁷³ HANSEN, Patrícia Santos. *Os primeiros livros infantis brasileiros...* Op.Cit.. p. 28.

¹⁷⁴ De acordo com Luiz Augusto Nascimento, nas primeiras décadas do século XX “a apropriação de imagens, prática comum (...), não deve ser considerada, a princípio, como algo negativo. Podemos encontrar apropriações bem-sucedidas, em que as imagens apresentam um interessante diálogo com o texto escrito, formando uma composição harmônica”. NASCIMENTO, Luiz Augusto. *O design dos livros de leitura da editora Francisco Alves...* Op. Cit.. p.115.

adentrar no enredo ou na lição pretendida com tal “recordação”. As histórias, geralmente, são excertos de obras maiores e nem todas recebem indicações precisas de onde foram publicadas originalmente. Assim, chegou-se às seguintes referências: *A primeira carta*, de Rudgard Kipling (Capítulos VI e VII); dois episódios de *Tom Sawyer*, de Mark Twain (Capítulos XX e XXI); um capítulo de *Meninos e Meninas*, de Anatole France (Capítulo XVI); e *Uma aventura na Calabria*, de Paul-Louis Courier (Capítulos XXVI e XXVII).

O décimo sexto capítulo de *Primeiras Saudades – A culpa é dos Grandes* – é homônimo do conto de Jacques Anatole François Thibault, ou Anatole France, do qual Raul recordava vivamente a história e suas imagens. No livro de leitura de Manoel Bomfim, as ilustrações assumiram uma função de síntese – cômica – da história escrita. Foi localizada uma edição de *Filles et garçons*¹⁷⁵, de 1921, ou seja, com data posterior à publicação de Bomfim. Contudo, esse exemplar apresenta as mesmas imagens utilizadas para ilustrar o livro brasileiro, como pode ser visto nas imagens 67 e 68 (o livro francês à esquerda e o livro brasileiro à direita).

Figura 67 – A culpa é dos grandes I



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 68– A culpa é dos grandes II



Fonte: Elaboração da autora.

¹⁷⁵ Foi localizado no sítio da Bibliothèque Nationale de France. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb32123756h>

Percebe-se que, nas reproduções brasileiras, a assinatura do ilustrador foi incorporada e pode ser vista no canto esquerdo inferior das imagens, próxima à linha que delimita o espaço da ilustração. Na figura 67, também é possível identificar a borda aberta na parte superior direita, que tinha a função de ampliar o espaço do texto na imagem original. Essa abertura é mantida na reprodução brasileira, sem que tivesse qualquer função. As ilustrações do conto, na versão francesa, não apresentam legenda. Portanto, esse recurso de ampliação/orientação da leitura imagética foi adotado na adaptação brasileira. Destaca-se, por fim, que o conto, em sua versão original, continha uma ilustração a mais, e colorida – imagem 69.

Figura 69– A culpa é dos grandes III



Fonte: FRANCE, Anatole *Filles et garçons: scènes de la ville et des champs*. Paris: Hachette, 1921. n.p. – (Extraído de gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France – 2023)

O conto *A primeira carta* apresenta uma peculiaridade, que é a mescla de ilustrações originais com a reprodução fiel da imagem do texto de referência. Enquanto a figura 70 é idêntica à presente em *Just so stories*¹⁷⁶ (1912[1902]), as outras ilustrações da história – figura 71 – trazem elementos da fauna brasileira, não tão longínqua no tempo quanto a história de Kipling. Portanto, pode-se considerar uma adaptação com intencionalidade: mais que a mera apresentação dessa literatura, era uma oportunidade de aproximar a cultura dos “selvagens” brasileiros, ainda que isso implicasse em um malabarismo no tempo e espaço.

Figura 70 – A primeira carta



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 71 – A primeira carta – outras ilustrações



Fonte: Elaboração da autora.

Não foi encontrada nenhuma publicação que tivesse o texto de Paul-Louis Courier em data anterior à publicação de *Primeiras Saudades*, de modo que não houve meios para comparar os usos das ilustrações. Em situação oposta, o texto de *Tom Sawyer* apresenta um número considerável de edições e publicações, dos mais diferentes lugares e editoras. Em meio a tantas

¹⁷⁶ Obra digitalizada encontrada no Google Books. Publicação de 1912.

publicações, foi localizada – no sítio do The Project Gutenberg¹⁷⁷ – uma edição cujos traços das ilustrações se assemelham ao encontrado em *Primeiras Saudades*.

Figura 72 – Tom Sawyer - The American publishing company (1884)



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 73 – Tom Sawyer - *Primeiras Saudades*



Fonte: BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit..* p.101.

Assim, a busca por edições de *As aventuras de Tom Sawyer* mais próximas da publicação original, datada de 1876, direcionou a pesquisa para o mundo de língua inglesa, uma

¹⁷⁷ <https://www.gutenberg.org>

opção pertinente, uma vez que Manoel Bomfim mostrava ter bastante conhecimento sobre psicologia nessa língua. A semelhança de cenários sem a correspondência de nenhuma imagem utilizada levou a considerar que a obra tivesse grande circulação no Brasil e que isso teria consolidado certa referência imagética sobre Tom Sawyer. No entanto, não foram encontradas publicações da obra em português e as primeiras menções à tradução levaram a Monteiro Lobato, já na década de 1930.

A despeito do aspecto soturno das representações de Tom Sawyer (figura 72), o menino foi retratado com feições mais alegres, o que poderia afastar a ideia de Bomfim de que as traquinagens do menino eram respostas ao modo rude com que era tratado. O semblante de Tom Sawyer, na figura 73, era mais condizente com a ideia de desconforto pensada pela sergipano. Infere-se, portanto, que Bomfim não encontrara no Tom Sawyer da publicação americana o seu exemplo de má conduta passível de correção, se educado para tal finalidade.

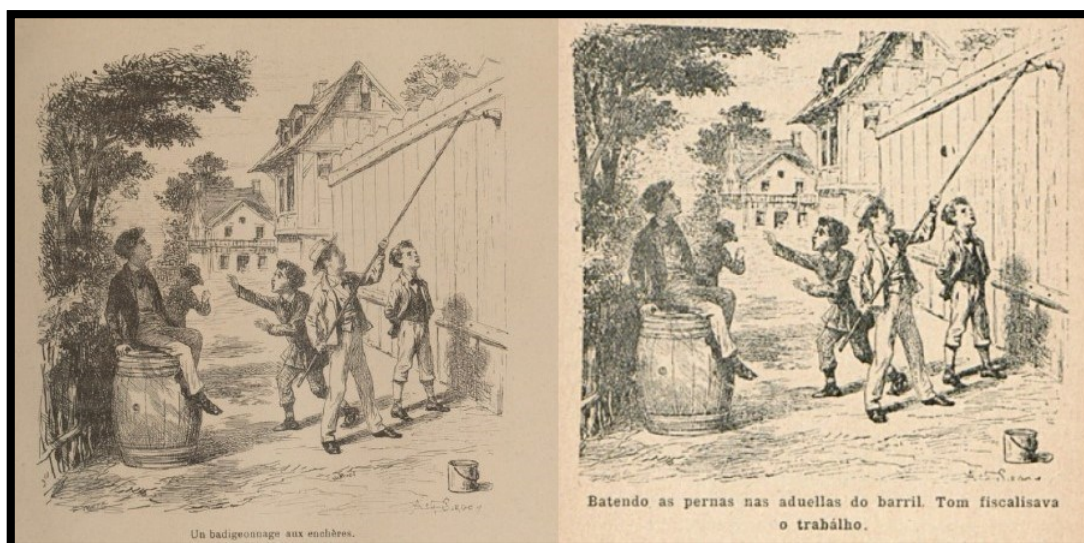
Abordando as imagens, dessa vez, pelas questões gráficas e de publicação, voltou-se a pesquisa para a Europa, mais especificamente para a França, dado que a editora de *Primeiras Saudades*, Francisco Alves, manteve, por largo tempo, estreitas relações com editoras francesas. Assim, em uma adaptação francesa, de 1913, foram localizadas as imagens utilizadas no livro de leitura de Bomfim.

Figura 74 – Tom Sawyer – Bibliothèque Nouvelle de la Jeunesse



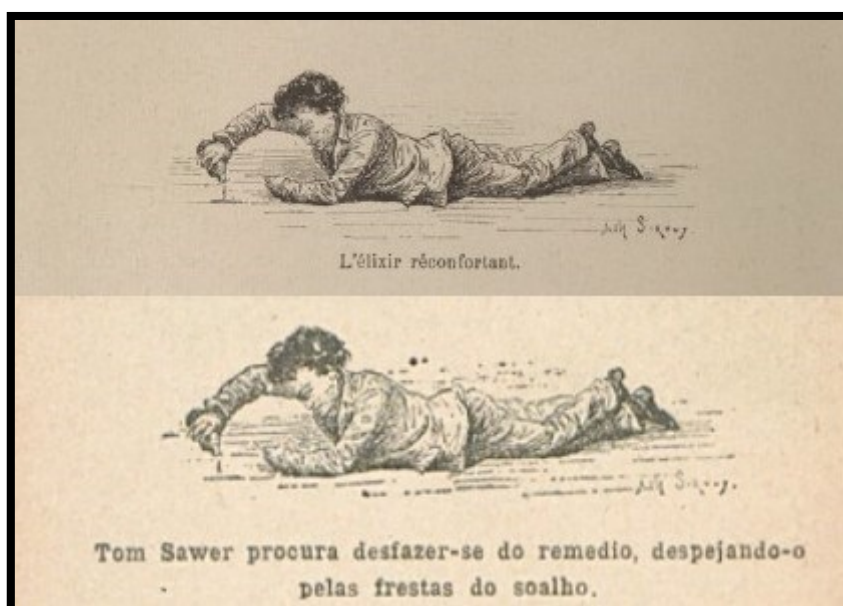
Fonte: TWAIN, Mark. Les aventures de tom Sawyer. Paris: A. Hennuyer, 1913. p.89. (Extraído de gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France – 2023)

Figura 75 – Tom Sawyer - Comparação da edição Francesa com *Primeiras Saudades I*



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 76 – Tom Sawyer - Comparação da edição Francesa com *Primeiras Saudades II*



Fonte: Elaboração da autora.

A edição francesa faz referência ao ilustrador responsável: Archille Sirouy. Nota-se que as imagens contêm a assinatura, ainda que pouco legível, no canto inferior direito. Em seu aspecto gráfico, as figuras 73, 74 e 75 reforçam a ideia de dependência da editoração brasileira das técnicas desenvolvidas na França. As legendas estavam presentes em ambos os livros, sendo que, no livro brasileiro, elas serviam como uma explicação da cena, ampliando o entendimento da imagem, porém determinando qual leitura era correta.

Para Manoel Bomfim, Tom Sawyer era uma possibilidade tanto para o indivíduo como para a nação. O menino era travesso, mas devido às circunstâncias de vida e criação. Logo, se fosse alterado o modo de proceder com Tom, ele poderia se regenerar. E, no que diz respeito à nação, a infância brasileira era apresentada à condição racial de um país considerado civilizado e pertencente ao mundo moderno, ao progresso. Bomfim, através das *Aventuras de Tom Sawyer*, afirmava que os Estados Unidos da América, assim como o Brasil, também eram um país formado por brancos, negros e índios. Essa observação causara algum espanto no garoto Raul:

Uma outra coisa que me chamou a atenção, nesse livro de Mark Twin (sic), foi o facto de haver ali, nos Estados Unidos, como aqui no Brasil, brancos, negros e índios. Fique sabendo que os primeiros habitantes do paiz eram caboclos, selvagens como os nossos. Vieram os colonos brancos da Europa; ali se estabeleceram, e, depois, mandaram buscar os escravos negros, da costa d’Africa. Foi o mesmo o que se deu no Brasil¹⁷⁸.

O que Raul não sabia era se, nos Estados Unidos, negros e índios haviam sido incorporados à nacionalidade, como ocorrera no Brasil. Com essa visão de formação da nacionalidade, Bomfim reforçava o mito das três raças como fundador da nação brasileira, seguindo os moldes propostos por von Martius e pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB. Todavia, elegia novos heróis para essa história nacional, pois o destaque era para índios, negros, bandeirantes etc. Ou seja, os verdadeiros guardiões da nacionalidade brasileira. Em *Primeiras Saudades*, Bomfim apresentou, para seus pequenos leitores, as histórias de Anhanguera (capítulo VIII); Henrique Dias e Philippe Camarão (capítulo XXII); Ararigboia (capítulo XXIX) e Cypriano Barata (capítulo XL). Por meio desses personagens, Raul conheceu exemplos de força e valentia, solidariedade e liberdade – todas as virtudes necessárias à formação do Brasil, que já existia enquanto nação, mesmo não tendo independência política.

Percebe-se que, mesmo questionando a ciência, que empunha o determinismo biológico, Bomfim não estava imune e incorria em preconceitos frente aos indígenas, ora infantilizando-os, ora mostrando-os como indolentes e refratários ao trabalho. Apesar dessas incoerências, ressalta-se o esforço para levar para os pequenos leitores uma história do Brasil dramática e emocionante, que colaborasse como fomento das verdadeiras virtudes patrióticas.

O capítulo de Anhanguera é seguinte à história de Kipling. Bomfim utilizou dessa proximidade para afirmar que os indígenas não civilizados eram tão primitivos quanto os

¹⁷⁸ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit.* p. 111.

homens do conto do escritor inglês. Esses indígenas continuavam espalhados pelo interior e o seu desconhecimento do progresso e da civilização os tornavam crianças. Desta forma, Bomfim aproximava-se das teorias deterministas, que procuravam infantilizar os índios, considerando-os incapazes de autodeterminação. Nas palavras de Raul:

Para nós, brasileiros, este conto se torna mais interessante, ainda, porque os nossos selvagens, os índios das florestas do Brasil, eram gentes que viviam como esses que fala Rudyard Kipling. Ainda hoje, existem muitas tribus pelo interior, e conservam os costumes primitivos. Não conhecem muitas coisas que nós conhecemos, e por isso nos parecem ignorantes, ingenuos, como si tivessem ficado crianças. No entanto, são espertos e arditos, mas é tal sua ignorância que acreditam nas coisas mais absurdas¹⁷⁹.

Esse capítulo é destinado a contar as façanhas dos bandeirantes, mais especificamente de Bartolomeu Bueno. Esses homens desbravaram o Brasil, ajudando na tarefa da colonização, descobrindo ouro e escravizando indígenas – que não se adaptavam ao trabalho. Assim, a história e a imagem de Anhanguera representam a esperteza do bandeirante frente à ingenuidade indígena.

Figura 77 – Anhanguera



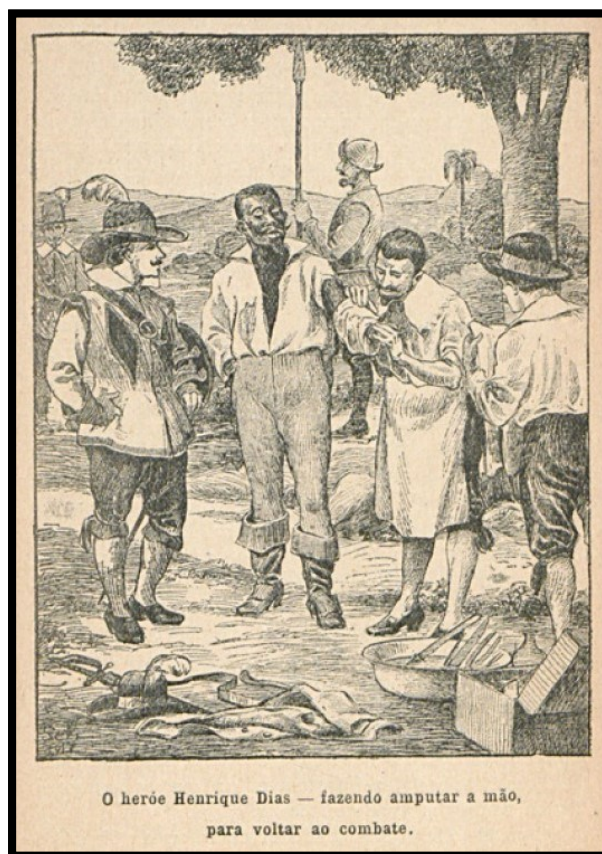
Fonte: BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit..* p. 45.

¹⁷⁹ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit..* p. 42.

A história de Henrique Dias e Philippe Camarão era, para Bomfim, a síntese da formação da nacionalidade. Por meio de Raul, declarava:

A nação brasileira foi fundada pelos portugueses de quem herdamos a língua, os costumes e muitas das leis. Portugal nos governou, até que o Brasil se pode tornar independente. Antes d'isto, o Brasil-colônia foi seriamente atacado por estrangeiros, que tentaram conquistá-lo: os franceses no Maranhão e no Rio de Janeiro, e os holandeses na Bahia e em Pernambuco. Apesar de novo, o Brasil se defendeu valentemente, e tanto num ponto como no outro conseguiu expulsar os estrangeiros. Em todas essas guerras, principalmente contra os holandeses, aparecem índios e negros entre os nossos melhores soldados e defensores. Na luta contra o domínio holandês, destacam-se dois valentes capitães brasileiros, um negro – Henrique Dias e um índio – D. Antonio Philippe Camarão¹⁸⁰.

Figura 78 – Henrique Dias



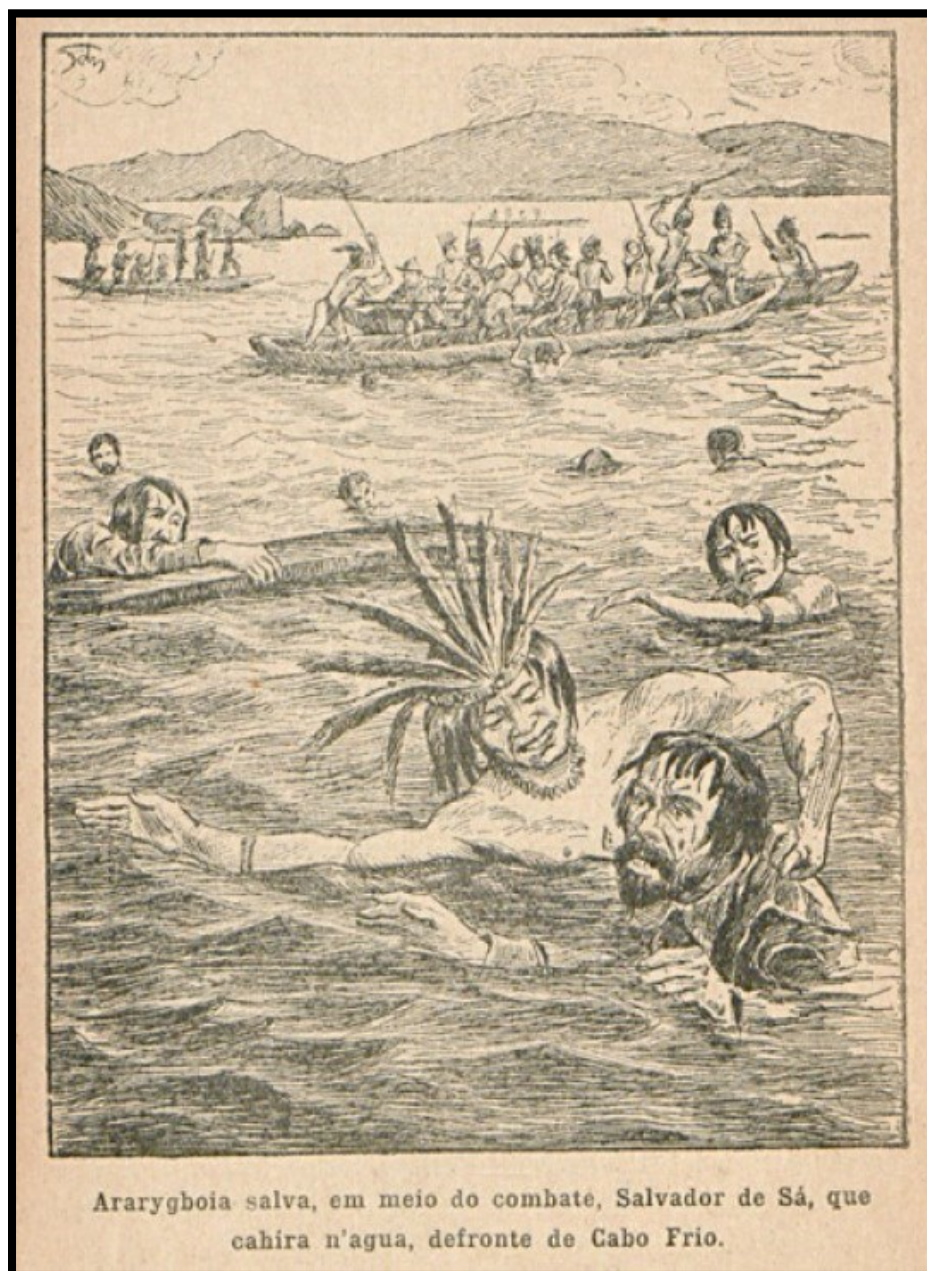
Fonte: BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit.* p. 115.

Quase chegando ao Rio de Janeiro, Raul relembra outra história de combate contra estrangeiros. Se a mensagem de Henrique Dias e Philippe Camarão é de extrema valentia e dedicação à defesa do território, a narrativa de Ararigboia buscava difundir a valorização do

¹⁸⁰ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit.* p. 112.

altruísmo, pois, em meio a uma contenda com os inimigos, o índio salvara o branco civilizador que, ao cair no mar, afogava-se.

Figura 79 – Ararigboia



Fonte: BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit..* p. 151.

A última narrativa cativante da história do Brasil é a de Cypriano Barata. No capítulo dedicado a narrar sua trajetória de luta, há uma imagem que, todavia, não está relacionada a ele, mas sim ao relacionamento entre pai e filho. Ao contrário dos demais personagens apresentados, Barata tinha origem na elite intelectual: foi médico e político. Os pais de Raul o admiravam,

pois sempre defendera a independência do Brasil, primeiro nas cortes portuguesas e depois contra o despotismo do primeiro imperador. Por isso, fora preso na ilha das cobras. Idoso e na miséria, refez a vida no Nordeste, tornando-se professor de primeiras letras. Morreu aos 76 anos e “não se encontra quem tenha mostrado mais coragem e mais contância na defesa da liberdade, nem mais orgulho e dignidade em ser brasileiro”¹⁸¹.

Para Ronaldo Conde Aguiar, o biógrafo de Manoel Bomfim, *Primeiras Saudades* é a história da formação do filho Aníbal Bomfim. Entende-se que, pela proposta de uma narrativa cativante, porém baseada em situações verossímeis e não em pura fantasia, essa interpretação torna-se bastante razoável. No entanto, mais que buscar as origens ou a inspiração para esse livro de leitura, faz-se necessário percebê-lo como uma obra dentro de um conjunto e tão relevante quanto as demais. Nessa simples narrativa para o público infantil, Bomfim trouxe também o seu projeto de nação e, por conseguinte, seu projeto de educação.

Pequenos capítulos destinados a também pequenos leitores. A literatura infantil também abarca as questões que mobilizavam a intelectualidade nas primeiras décadas republicanas. No entanto, o que a singulariza é a linguagem adequada à infância, além das muitas imagens representativas. A despeito do desprestígio do público virtual e da destacada condição de mercadoria atribuída a um livro escolar – elementos que, à primeira vista, podem ser considerados negativos –, reconhece-se a grande virtude desse discurso, devido ao seu potencial de se espalhar e cativar coraçõezinhos.

Observou-se, em *Primeiras Saudades*, sobretudo, temas que encontravam ressonância em outros escritos de Manoel Bomfim, a saber: trabalho, educação e nacionalismo. Ainda que se saiba que os recursos gráficos não necessariamente representam uma intenção pedagógica do autor, o trabalho heurístico com a linguagem desse livro de leitura foi realizado a partir da junção do texto escrito e imagético, a fim de compreender a mensagem que Bomfim desejava transmitir às futuras gerações.

Raul é um garoto bom, além de modelo de educação científica e moral. Mas também é fruto de toda uma intencionalidade educativa orientada pelo pai. Meio social, qualidades individuais, ação da educação... Todos esses aspectos devem ser considerados para que se obtenha o melhor resultado possível: uma pessoa que tenha amor ao seu país, cidadão honrado e que observe as leis além de desejoso e respeitoso das liberdades individuais e, por fim, portador de valores e virtudes condizentes com seu lugar no mundo.

¹⁸¹ BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades... Op.Cit.* p. 204.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, Manoel José do Bomfim, um homem de um mundo velho, buscava oferecer às novas gerações as melhores ferramentas para que elas se tornassem capazes de compreender o seu tempo presente, para, então, atuar conforme as necessidades futuras.

Radical, rebelde, esquecido, republicano desencantado, nacionalista, intelectual ilustrado¹, intelectual iconoclasta², higienista ilustrado³, moderno e arcaico⁴, cientista da educação⁵, herdeiro da geração de 1870⁶, escolanovista *avant la lettre*⁷... A busca de um pertencimento ou filiação a um grupo ou a uma linha de pensamento, além de infrutífera, pouco contribui para a compreensão desse intelectual ou de seu projeto para o Brasil. Nem tão rebelde, nem tão esquecido, esse sergipano foi uma figura escorregadia, no que concerne às classificações e enquadramentos. Talvez, se essa pergunta fosse feita a Humberto de Campos, a boemia seria a vinculação mais imediata, e duradoura, de Manoel Bomfim.

Foram os constantes ruídos e as “incoerências” que provocaram essa investigação de seus pensamentos, materializados em textos dos mais variados gêneros. Com formação médica, seus escritos mesclam conteúdos científicos com ordenamentos retóricos. Manoel Bomfim escrevia: para o grande público – na imprensa periódica, nos discursos e nos ensaios –; para a nova geração de professoras – nos manuais pedagógicos –; e, para os pequenos brasileirinhos, escrevia os livros de leitura, repletos de imagens, emoções e ensinamentos moralizantes.

Rodeado de amizades importantes, o seu nome raramente é o mais conhecido. No entanto, onde houvesse burburinho, lá estava Manoel Bomfim. Fiel às suas convicções, não esticou o embate com Silvio Romero e foi logo tratando de se mostrar útil à causa da educação. Era um homem culto, mas, sobretudo, um homem prático.

No que consta em sua biografia, recusou a imortalidade da Academia Brasileira de Letras (ABL). Entretanto, isso não significou sua ausência nas ligas e sociedades, ao passo que se juntou à Liga Brasileira pelos Aliados, aos médicos higienistas da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), aos reformadores da educação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e aos professores primários da Liga dos Professores do Distrito Federal.

¹ BOTELHO, André. *O batismo da instrução... Op. Cit.*; VENTURA, R.; SUSSEKIND, F. *História e Dependência... Op. Cit.*

² SILVA, Ligiane Aparecida da. *Um intelectual iconoclasta... Op. cit*

³ BORGES, Roselania Francisconi. *A pedagogia de Manoel Bomfim ...Op.Cit*

⁴ REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil 2... Op.Cit.*

⁵ GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim. Op. Cit.*

⁶ BENTO, Luiz Carlos. *Cultura Histórica e Questão Nacional na Primeira República... Op.Cit.*

⁷ KULESKA, Wojciech Andrzej. *Pedagogia e Psicologia no pensamento de Manoel Bomfim... Op.Cit.*

Manoel Bomfim não estava à frente ou descolado de seu tempo. Pode-se afirmar que ele buscava viver conforme acreditava, reconhecendo as necessidades do presente, fazendo seu projeto para futuro e participando de lugares e instituições que oferecessem meios práticos de intervenção. Esse sergipano, portanto, optou por não pertencer a comunidades bacharelescas, atuando naquelas que proporcionavam uma oportunidade de ação no mundo concreto e deixando para outros a tarefa de construir, ou melhor, manter, as estruturas de distinção que a imortalidade e o mundo das letras representavam. Observou-se, também, que essa escolha não o alijou de circular nas esferas do poder e da alta sociedade, como também não o impediu de estabelecer e nutrir relações de amizade, cordialidade e respeito com os representantes desse mundo que frequentava, mas preferia não pertencer – lá estava Bomfim, na porta da livraria Garnier, a ouvir Machado de Assis, incomodado com o fato da Rua do Ouvidor ter se tornado um ponto de passagem, deixando de ser um espaço de encontro⁸.

A formação médico-científica e a erudição foram importantes para a visão crítica de Bomfim. A erudição, cultivada por muitas leituras clássicas – e contemporâneas – alinhada ao pensamento científico, inculcado pela formação médica, foi a ferramenta para a uma leitura crítica do mundo. O grande objeto de reflexão de Bomfim foi mesmo a nação brasileira. Para compreendê-la, recorreu à história, à sociologia, à psicologia, à biologia, à economia, enfim, a todos os saberes e disciplinas que lhe proporcionassem a chave de leitura para o problema específico que a reflexão demandava.

Em seu texto mais conhecido, *A América Latina: males de origem*, Bomfim buscou, na história, a explicação para o “atraso” brasileiro e identificou a exploração colonial como a raiz dos males da nação. Todavia, em *A obra do Germanismo*, foi incapaz de reconhecer, no imperialismo inglês e francês, a mesma lógica exploratória que deixava no Brasil marcas tão profundas, e os problemas para os quais procurava solução (e que, até o presente momento, ainda ecoam em desigualdades e problemas sociais).

Bomfim também enxergou a globalização e a inevitabilidade do pertencimento a esse capitalismo mundial, entendendo que havia posições distintas nessa rede que se formava e que o Brasil estaria na periferia desse processo. Ainda assim, o Brasil era mesmo o lugar do “atraso”, pois todas essas leituras eram orientadas pelo conceito de evolução, progresso e civilização, demonstrando uma clara aculturação francesa, que permitia identificar os cenários, mas não implicava em questionar as engrenagens daquele sistema.

⁸ CAMPOS, Humberto de. *Diário Secreto. Vol.1 Op.Cit..* p.114

Considerado por muitos pesquisadores como um radical, Manoel Bomfim manteve, ao longo de sua vida pública, uma postura questionadora da ciência contemporânea, com destaque pela busca de romper com os ditames do determinismo biológico – que o “mundo civilizado” impunha como entrave ao desenvolvimento social e econômico. A postura crítica também avançava para outras áreas, como o desenvolvimento humano e a educação da infância. Como de costume, Bomfim posicionava-se contrário a diversos consensos da época. O intelectual, prolixo e polígrafo, não estava isento de erros e apresentava contradições em seus escritos, em que emergiam preconceitos raciais presentes no fundo comum da intelectualidade de fins do século XIX e início do XX.

Manoel Bomfim tinha uma visão do mestiço bastante positivada. Assim, a mistura das raças teria produzido um sertanejo de tipo cordial, adaptado ao meio físico (por mais hostil que parecesse aos brancos europeus ou mesmo ao brasileiro do litoral). Seus defeitos, como, por exemplo, a violência, eram fruto da exploração, do desconhecimento do progresso, da pouca educação formal ou mesmo um aspecto da sua honradez e fidelidade. Apesar de defender que a raça não era o real impedimento ao “progresso” da nação, Bomfim, às vezes, incorporava em sua argumentação recursos pertencentes ao repertório das teorias racialistas.

O intelectual colaborou com o mito da nacionalidade brasileira forjada na união das três raças – assim como propôs Von Martius. Seguindo o padre Antonil, Bomfim, em seu ensaio *América Latina*, percebia a contribuição dos negros como seres escravizados, que produziam as riquezas, mas que eram brutalizados pelo parasitismo e não encontravam formas de romper com essa realidade. Nos livros de leitura, o negro reaparece, liberto, mas sempre subalterno, pronto a servir e auxiliar o protagonista branco.

Bomfim reproduzia imagens preconceituosas dos povos nativos da América, especialmente nos livros de leitura, onde o índio ora era apresentado como ardiloso, preguiçoso e refratário ao trabalho ora era infantilizado e compreendido como uma tábula rasa para o conhecimento dos brancos. Os negros foram relegados ao esquecimento. O índio foi idealizado e incorporado à nacionalidade brasileira – caso tenha aceitado civilizar-se. Do contrário, era compreendido como elemento do passado, como homem das cavernas. Já os brancos, apesar do parasitismo, mesmo constituindo o amálgama de elementos tão díspares, eram a ponte para o progresso.

Ressalta-se que era em seu discurso para as crianças que os preconceitos do determinismo biológico estavam mais presentes, bem ao lado da mais moderna ciência, que dava a conhecer o desenvolvimento humano e postulava as melhores maneiras de ensinar. O

determinismo marcava os limites e as possibilidades de cada personagem, ao mesmo tempo em que resgatava a nação, colaborando para o mito do país novo, ou país do futuro.

Bomfim aproximou-se daqueles que o perceberam como um intelectual ilustrado, isto é, dispendo de conhecimento e capacidade de pensar o mundo e identificando problemas, mas sugerindo saídas não radicais, como a educação da massa popular. No entanto, para Manoel Bomfim, a educação não era mera panaceia, era mesmo um projeto de nação e, também, um projeto de civilização, cujo ponto de partida seria uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica – ainda que a universalização da educação terminasse na Escola Primária.

O primeiro movimento do prático Bomfim foi usar a imprensa periódica para difundir a necessidade de educar em uma instituição escolar que promovesse a educação metódica e racional, fornecendo as habilidades necessárias para que o educando se adaptasse ao mundo. Outra modalidade do discurso de Bomfim sobre a educação foi a escrita para a formação de professores.

Pelos manuais, seu discurso científico chegou ao público que formaria as futuras gerações. A educação era arte, produto de um processo complexo, no qual várias ciências serviam de apoio para a pedagogia. Com esses manuais, Bomfim, além de ganhar dinheiro com um produto consumível, “projetava” o que considera correto e tentava capilarizar os princípios científicos e pedagógicos que ordenavam sua educação. Talvez tenha realizado, mesmo que em parte, a unificação da formação via Escola Normal, defendida durante sua passagem pela Câmara dos Deputados.

Aproveitando a “carne” do mercado editorial, Bomfim também escreveu livros de leitura. Com seu amigo Olavo Bilac, escreveu *Através do Brasil*, provavelmente seu texto mais conhecido na área da educação. No discurso para o público infantil, Manoel Bomfim colocou em prática aquilo que anunciava na imprensa ou nos manuais pedagógicos. Oferecia para a meninice leituras emotivas, dramáticas e inspiradoras. Era possível aprender português, história, geografia... Mas os grandes aprendizados giravam em torno da nacionalidade e dos valores morais. Segundo Manoel Bomfim, em *Lições de Pedagogia*, “o desenho é o melhor recurso de linguagem imediata”⁹ e esse recurso foi utilizado nos livros de leitura analisados, de modo que seu uso comunicava ou ilustrava o discurso, sendo um componente importante dessa linguagem para o público infantil.

Os vários discursos, os variados gêneros textuais e os muitos escritos de Bomfim sofreram recortes para formar o corpus dessa tese. Outros olhares podem enxergar além da

⁹ BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia... Op.Cit.* p. 323.

educação. Porém, nestas páginas, a educação, além de ponto de contato, foi o ponto comum entre muitas diferenças. O retórico Bomfim conhecia seu público e, assim, transmitia sua mensagem conforme a capacidade de recepção do leitor (ou ouvintes, no caso de seus discursos). Além disso, escolhia a forma de argumentar conforme o destinatário. Desse modo, alguns artigos usaram de estatísticas; outros, de emoções; outros, das ciências; seu ensaio mobilizou história e biologia; seus manuais pedagógicos utilizaram de princípios científicos de diversas fontes, mas, sobretudo, da psicologia; e seus livros para crianças pautavam-se na empatia, na emoção e em muitas figuras. Conclui-se que foram muitas as formas e recursos utilizados por Bomfim, mas o fim era o mesmo: a defesa da educação escolar.

Não ficaram de fora algumas marcas de seu tempo: a educação, que adaptava o homem e fornecia a ferramenta para a criança aprender a aprender, também pensava em formar o trabalhador e uma elite. Apenas a educação primária era (ou deveria ser) para todos. Os demais níveis eram para os mais habilitados, como se percebe no discurso para a infância: eram para meninos como Raul e Carlos, isto é, para aqueles que não trabalhavam e poderiam se dedicar aos níveis mais exigentes. Se a pertença à civilização independia da vontade, cada um teria seu lugar marcado: as mulheres, de preferência, em casa, cuidando de suas famílias; os mais pobres, no mundo do trabalho... Nada muito distinto do discurso dos colegas higienistas da Liga. A divergência ficava restrita aos mecanismos utilizados para essas determinações, uma vez que Bomfim não aprovava o uso de testes de inteligência, preferindo a ideia do respeito às aptidões naturais.

O filho do vaqueiro (depois comerciante e dono de engenho) tornou-se médico; o filho do médico (que se tornou psicólogo e educador) estudou nos Estados Unidos e se tornou engenheiro eletricitista. Na família, não houve tanta adaptação ao meio, lembrando que essa história se inicia em Bomfim do Carira, sertão de Alagoas, e termina com um engenheiro formado no mundo civilizado. Sugere-se, então, que Bomfim não compreendia a educação como meio de ascensão individual, mas sim como um processo que formasse indivíduos para a sociedade como ela necessitava, colocando a desigualdade social na esfera da natureza humana.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes:

O ENSINO NACIONAL, O INQUÉRITO DO PAIZ. A OPINIÃO DO DR. MANOEL BOMFIM. In: *O Paiz*, Rio de Janeiro, 17 de abril de 1906. p. 1.

BOMFIM, Manoel. Nacionalização da escola. *Educação e Ensino*, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, p.17-23, jul., 1897.

BOMFIM, Manoel. *O progresso pela instrução*. (Discurso proferido na solenidade da entrega de diplomas às normalistas que terminaram seu curso no ano escolar de 1903). Rio de Janeiro: Typ. do Instituto Profissional, 1904. p. 46-80.

BOMFIM, Manoel. *O respeito á criança*. Discurso pelo Dr. Manoel Bomfim proferido em 27 de setembro de 1906, na solenidade da entrega dos diplomas as normalistas de 1905. Rio de Janeiro: Typ. do Instituto Profissional, 1906.

BOMFIM, Manoel. Discurso. In: DIÁRIOS DO CONGRESSO NACIONAL. 06 de novembro de 1907. p. 2627 -2629.

BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil*. (narrativa). Livro de leitura para o curso médio das escolas primárias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1910.

BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil*. (narrativa). Livro de leitura para o curso médio das escolas primárias. 6 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920.

BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil*. (narrativa). Livro de leitura para o curso médio das escolas primárias. 10 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923.

BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Através do Brasil: prática da língua portuguesa - narrativa*. LAJOLO, Marisa (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Através do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

BOMFIM, Manoel. *A obra do germanismo*. Rio de Janeiro: Tpy. Besnard Frère, 1915.

BOMFIM, Manoel. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. Rio de Janeiro: Sociedade de Publicações e Livros Escolares, 1915.

BOMFIM, Manoel. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

BOMFIM, Manoel. *Noções de psychologia*. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1917.

BOMFIM, Manoel. Educadores Instintivos. *O ensino*, Rio de Janeiro, anno 1, n.1, p.4-6, abr.,1919.

BOMFIM, Manoel. A reforma da Escola Normal. *O Ensino*, Rio de Janeiro, anno 1, n.2, p.2-3, maio, 1919.

BOMFIM, Manoel. A conversa da criança. *O Ensino*, Rio de Janeiro, anno 1, n.4, p.5-6, jul., 1919.

BOMFIM, Manoel. Valor positivo da educação I. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 7 de junho de 1919. p.3

BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades*: leitura para o 1º ano do curso médio das escolas primárias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920.

BOMFIM, Manoel. *Primeiras Saudades*: leitura para o 1º ano do curso médio das escolas primárias. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

BOMFIM, Manoel. *Pensar e dizer*. Estudo do símbolo no pensamento e na linguagem. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo, 2006. p. 31-60; p.369-371.

BOMFIM, Manoel. Textos selecionados. In: GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 64-130.

BOMFIM, Manoel. A pessoa moral da criança (direito da criança ser educada). Boletim do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Rio de Janeiro, 1925. In: BITTENCOURT JUNIOR, Antonio; CRUZ, José Vieira da (Orgs.). *Manoel Bomfim e a América Latina: a dialética entre o presente e o passado*. Aracaju: Diário Oficial, 2010. p. 247-260.

BOMFIM, Manoel. *A América Latina*: males de origem. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

Fontes periódicas:

Archivos Brasileiros De Hygiene Mental, Rio de Janeiro, Ano 1, n 1, maio, 1925.

Archivos Brasileiros De Hygiene Mental, Rio de Janeiro, Ano 2, nº 1, outubro, 1929.

A escola Primária, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 5 e 6, p. 98-103, ago-set, 1933.

A Noite, Rio de Janeiro, 11 de outubro de 1921.

A Noite, Rio de Janeiro, 18 de outubro de 1921.

A Noite, Rio de Janeiro, 3 de novembro de 1921.

Correio da Manhã, 23 de setembro de 1903.

Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 9 de março de 1912.

Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 08 de junho de 1913.

- Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 22 de junho de 1915.
- Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 10 de outubro de 1921.
- Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 31 de agosto de 1922.
- Educação e ensino*, Rio de Janeiro, n.1, julho, 1897.
- Fon-Fon!*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 21, 31 de agosto de 1907.
- Fon-Fon!*, Rio de Janeiro, ano 2, n.12, 27 de junho de 1908.
- Fon-Fon!*, Rio de Janeiro, ano 2, n.1, 11 de abril de 1908.
- Fon-Fon!*, Rio de Janeiro, ano 3, n.25, 19 de junho de 1909.
- Fon-Fon!*, Rio de Janeiro, ano 25, n.12, 21 de março de 1931.
- Fon-Fon!*, Rio de Janeiro, ano 26, n.18, 30 de abril de 1932.
- Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 7 de janeiro de 1906.
- Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1917
- Kosmos*, ano 1, n .4, abril de 1904.
- O Ensino*, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, abr. de 1919.
- O Malho*, Rio de Janeiro, ano 15, n.666, de 19 de jun. de 1915.
- O Malho*, Rio de Janeiro, ano 31, n.1.532, 30 de abr. de 1932.
- O Paiz*, Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1890,
- O Paiz*, Rio de Janeiro, 9 de maio de 1899.
- O Paiz*, Rio de Janeiro, 8 de junho de 1905.
- O Paiz*, Rio de Janeiro, 02 de setembro de 1905.
- O Paiz*, Rio de Janeiro, 17 de abril de 1906.
- O Paiz*, Rio de Janeiro, 27 de outubro de 1911.
- O Paiz*, Rio de Janeiro, 27 de agosto de 1913.
- O Paiz*, Rio de Janeiro, 21 de setembro de 1913.
- O Paiz*, Rio de Janeiro, 27 de julho de 1914.
- O Paiz*, Rio de Janeiro, 06 de agosto de 1914.

O Paiz, Rio de Janeiro, 01 de março de 1916.

O Paiz, Rio de Janeiro, 07 de novembro de 1917.

O Paiz, Rio de Janeiro, 27 de setembro de 1918.

O Paiz, Rio de Janeiro, 13 de julho de 1919.

O Paiz, Rio de Janeiro, 06 de junho de 1920.

O Paiz, Rio de Janeiro, 22 de agosto de 1924.

O Paiz, Rio de Janeiro, 01 de dezembro de 1927.

O Paiz, Rio de Janeiro, 15 de abril de 1928.

O Paiz, Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 1928.

Os Annaes, Rio de Janeiro, ano II, n. 47, 1905.

Referências bibliográficas:

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

ALBUQUERQUE, Dálete Cristiane Silva Heitor de. *A revista que pode deixar em sua casa porque não há perigo de perversão: a representação da mulher nas colunas da revista *Jornal das Moças* (1930-1945)*. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Discurso e pronunciamentos: a dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p.223-249.

ALONSO, Angela. *Ideias em Movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALTAMIRANO, Carlos. *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

_____. Ideias para um programa de História intelectual. *Tempo Social*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2007.

_____. *Intelectuales*. Notas de Investigación sobre una tribu inquieta. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim (Coord.) *História da Educação, fundamentos teóricos e metodologia de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2005-2014)*. Porto: CITEM; HISTEUSP; Instituto de Educação, 2015.

ANDRADE, Nhayana de Freitas. *Manoel Bomfim e o Pedagogium: pela defesa da nacionalização do ensino primário no Brasil da Primeira República*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A contemporaneidade da obra de Manoel Bomfim (1868-1932). In: BOMFIM, Manoel. *Pensar e Dizer: o estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. 2. ed. São Paulo: Casa do psicólogo/Conselho Federal de Psicologia, 2006. p. 17-19.

_____. Sobre a obra de Manoel Bomfim: um estudo sobre lições de pedagogia. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.20,n.2, p. 397-402, maio-ago, 2016.

ALMEIDA, Helena Azevedo Paulo de. *Através da Pátria Brasileira: possibilidades de narrativa acerca do indígena brasileiro em livros de leitura da Primeira República*. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

ARROYO, Miguel G.. Educação e exclusão da cidadania. In: _____. BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.35-98.

ASSIS, Machado. Conto de escola. In: _____. *Contos escolhidos*. 4 ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 529-575.

_____. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, ago. 2002.

_____. A retórica da infelicidade: laço social e leitura em livros escolares do cânone republicano. *Proposições*, v.23, n.5, p. 87-102, 2012.

BENTO, Luiz Carlos. *Cultura Histórica e Questão Nacional na Primeira República: o sentido da formação entre o ensaio e os escritos educacionais de Manoel Bomfim (1897-1930)*. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT JUNIOR, Antonio; CRUZ, José Vieira da (Orgs.). *Manoel Bomfim e a América Latina: a dialética entre o presente e o passado*. Aracaju: Diário Oficial, 2010.

BOMFIM, Luís Paulino. Pequena biografia de Manoel Bomfim. In: BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. 3 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. p.387-390.

BOMFIM, Manoel. O ciúme: definição. *Os Annaes*, Rio de Janeiro, ano II, n. 49, 21/9/1905.

_____. O ciúme: aspectos gerais do ciúme. *Os Annaes*, Rio de Janeiro, ano II, n.50, 28/9/1905.

_____. Uma carta. *Os Annaes*, Rio de Janeiro, ano 3, n.74, p. 169-170, 1906.

_____. Intervenção da União. In: GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p.130-140.

_____. *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.

_____. *Cultura e Educação do Povo Brasileiro: pela difusão da Instrução Primaria*. [S.L.] [S.E.], 1931. p. IX-X; p.39-49; p.115-118.

_____. *O Brasil* (com uma nota explicativa de Carlos Maul). *Brasiliana – Bibliotheca Pedagogica Brasileira*, série V. Vol. XLVII. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

_____. *O Brasil Nação: realidade da soberania nacional*. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996. p.493-618.

_____. *O Brasil na História: deturpação das tradições degradação política*. 2 ed. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Topbooks;PUC-Minas, 2013.

BOTELHO, André. *O batismo da instrução: atraso, educação e modernidade em Manoel Bomfim*. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. Manoel Bomfim e o legado autocrático do estado brasileiro: apontamentos para uma agenda de pesquisa, *Achegas.net Revista de Ciência política*,[s.l.], n.31, set-out, 2006.

_____. Manoel Bomfim: um percurso da cidadania no Brasil. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia M.(orgs.). *Um enigma chamado Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.118-131.

BRESCIANI, S. Identidades inconclusas no Brasil do século XX – fundamentos de um lugar-comum. In: BRESCIANI, S; MAXARA, M. (Org.). *Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p.399-426.

BOMENY, Helena. Educação e Brasil na Primeira República. In: MOURÃO, Alda; GOMES, Angela de Castro (Orgs.). *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p.317 -336.

BORGES, Roselania Francisconi. *A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

BROCA, Brito. *A vida literária no Brasil – 1900*. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Academia Brasileira de Letras, 2005.

CANDIDO, Antonio. Radicalismos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 4-18, abr, 1990.

CAMPOS, Humberto de. *Diário Secreto*. Vol.1. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1954.

_____. *Diário Secreto*. Vol.2. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1954.

CAPELATO, M. H. R.. Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. *Revista Brasileira de História*, v. 1, p. 117-143, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. *Topoi: Revista de História*, n. 1, p. 123-152, 2000.

_____. *Cidadania no Brasil*. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia de Letras, 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos Anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: COSTA, Wilma Peres da; DE LORENZO, Helena Carvalho. *A década de 20 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997. p. 115-132.

_____. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista – SP: EDUSF, 1998.

_____. Modernidade Pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva [online]*., v. 14, n. 1, p. 111-120, mar, 2000.

_____. A caixa de utensílios e a Biblioteca: Pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILDORF, Maria Lucia Spedo (Orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p.137-167. A caixa de utensílios e a Biblioteca: Pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILDORF, Maria Lucia Spedo (Orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p.137-167.

_____. Manuais de Pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 52, pp. 114-135, enero-junio, 2007.

_____. Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista. In: _____. PINTASSILGO, Joaquim. (Orgs.). *Modelos culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais: Portugal e Brasil*. São Paulo: Edusp, 2011. P. 185-212.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: _____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. p. 121-139.

_____. CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p.77-106.

_____. Paratextos e preliminares. In: _____. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Unesp, 2014. p.235-257.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. 2. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2001.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. *Saber acadêmico e saber escolar: história do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 447-468

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação Educação-Sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias e conversas de mulher*. São Paulo: Planeta, 2013.

DIMAS, Antônio. *A encruzilhada do fim do século*. In: Pizarro, Ana (org.) *América Latina: Palavra, Literatura e Cultura. Vol. 2. A Emancipação do Discurso*. São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1994. p.535-574.

FAUSTO, Boris (Dir.). *O Brasil Republicano: sociedades e instituições (1889-1930)*. São Paulo: Difel, 1985. v. 3 (Coleção História da Civilização Brasileira).

_____. *História do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). *Acta Scientiarum*, Maringá, p. 109-120, v. 38, n. 2, abr.-jun, 2016.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil Republicano: tempo do liberalismo excludente da Proclamação da República à Revolução de 1930*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Sumara Conde Sá. A crise dos anos 1920 e a Revolução de 1930. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil Republicano: tempo do liberalismo excludente da Proclamação da República à Revolução de 1930*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FIGUEIRA, Fernanda Freire. *A Liga Brasileira de Higiene Mental e a Psicologia no Brasil: a história a ser contada*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014

FLORES, Elio Chaves. A consolidação da República: rebeliões de ordem e progresso. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil Republicano: tempo do liberalismo excludente*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FONSECA, Bruna de Oliveira. *Gonzaga Duque e Revoluções Brasileiras: um olhar para a História do Brasil*. Dissertação (Mestrado da Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

_____. A educação moral e o problema da felicidade em “Lições de Pedagogia” (1915), de Manoel Bomfim. In: LINHALES, Meily Assbú; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (Orgs.). *Corpos, Natureza e Sensibilidades em perspectiva transnacional*. Campinas: Mercado das letras, 2022. p. 151-168.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. “Segundo a qualidade de suas pessoas e fazenda”: estratégias educativas na sociedade mineira colonial. *Vária Historia*. v.22, n.35, jan/jun 2006.

FREITAS, Marcos César de. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR, Moyses. *Os Intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Os intelectuais da educação, o espelho de prospero e suas instabilidades conceituais. In: ARAÚJO, Marta Maria de, CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; PAIVA, Marlúcia Menezes de; STAMATTO, Maria Ines Sucupira e XAVIER, Libânea Nacif (Orgs.). *Intelectuais, Estado e Educação*. Natal: Ed.UFRN, 2006. p.84-103.

FUNES, Patricia. *Salvar la Nación*. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos. Buenos Aires: Prometeo, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira. Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisa em história da educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. *Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 223-259.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive.

História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p.161-188.

GARCIA MARQUEZ, Gabrie. *Cheiro de Goiaba: conversas com Plínio Apuleyo Mendoza*. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GONÇALVES, Roberta Ferreira. *A escola disfarçada em brincadeiras: intelectuais e ideias na criação da revista O Tico-Tico*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, Angela de Castro. *Essa gente do Rio: modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

_____. *Cidadania e direitos do trabalho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim (1868-1932) e O Brasil na história*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

_____. História, Cultura, Política e Sociabilidade Intelectual. In: SOIHET, R.; BICALHO, M.; GOUVÊA, M. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ, 2005.

_____. *Manoel Bomfim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.1, 1988.

GUIMARÃES, Rodrigo Belinaso. *A vida sob efeitos do transe: tecnologias do eu e sugestões escolares nos livros didáticos de Manoel Bomfim e Olavo Bilac*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2012.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p.19-42.

HANSEN, Patrícia Santos. *Os primeiros livros infantis brasileiros*. Análise da literatura cívico-pedagógica de ficção. Rio de Janeiro: FBN/MINC, 2010.

HANSEN Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República. Tese. (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. *Missionários do Progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

_____. Entre a insalubridade e a ignorância. A construção do campo médico e do ideário moderno no Brasil. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. *Missionários do Progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro - 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 11-68.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul., 1998.

JAMES, William. As emoções (1890). Tradução Daniela Cerdeira e por Gallia Bronowski. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 669-674, dezembro 2008.

KOWARICK, Lucio. *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

KULESKA, Wojciech Andrzej. Pedagogia e Psicologia no pensamento de Manoel Bomfim. *RIHGES*, Aracaju, n. 49, p. 111-127, 2019.

KUNH, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LACAPRA, Dominick. Rethinking Intellectual History and Reading Texts. *History and Theory*, v. 19, n. 3, p. 245-276, 1980.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

_____. Introdução. In: BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Através do Brasil: prática da língua portuguesa - narrativa*. LAJOLO, Marisa (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAURITI, Thiago. *Palimpsesto e análise literária: proposta para uma ‘arqueologia do autor’ de Literatura Infantil*. Tese (Doutorado em Letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da primeira república. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1996.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). *O historiador e suas Fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p.111-150.

MACHADO, Dênis Wagner. Os males de origem da educação brasileira segundo Manoel Bomfim. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2014.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; SILVA, Ligiane Aparecida da. Manoel Bomfim: debates parlamentares sobre Estado e instrução primária na primeira década do século XX. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, jan-abr, 2016.

MALLMANN, Marcela Cockell. *Manoel Bomfim: um intelectual polêmico e engajado na Belle Époque tropical (1898-1914)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____. Interpretações sobre a questão da educação em Manoel Bomfim: indícios e inícios de suas reflexões. In: SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos; FARIAS, Monica Ferreira de; RANGEL, Jorge Antônio; CAMARA, Sônia (Org.). *Intervenções Dialógicas: Debates sobre Educação, Ciência e Museus*. Curitiba: Appris, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidades. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTÍ, José. *Nossa América – Nuestra América*. Brasília: Ed. UnB, 2011.

MARTINS, Aulus Mandagará. As margens do texto nas margens do cânone: Paratexto, texto e contexto em Luanda e Mayombe. *IPOTESI*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 169-177, jul./dez., 2010.

MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

MONARCHA, Carlos. *A invenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

_____. *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

_____. Convocando os hermeneutas da república iletrada: o prêmio Francisco Alves. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 18, n. 44, p. 149-164, set, 2014.

MOREIRA, Kênia H. *O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

MOTTA, Marly Silva da. *A nação faz cem anos: a questão nacional no centenário da independência*. Rio de Janeiro: Editora FGV: CPDOC, 1992.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Proposições*, v. 23, n. 5, p. 51-66, 2012.

MUNAKATA, K. Os padrões dos livros de lições de coisas. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 7, n. 20, p. 91-103, 2017.

NASCIMENTO, Luiz Augusto. *O design dos livros de leitura da editora Francisco Alves (1900-1938): Felisberto de Carvalho e seus contemporâneos*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

NEGROMONTE, Fátima Bezerra. *Manoel Bomfim e a educação: interfaces discursivas entre a pedagogia e a psicologia*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2019.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. Imaginário Científico e a História da Educação. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p.101-128.

OLIVEIRA, Irani Tomiatto de et al. Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. *Psicol. Ensino & Form.*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 3-15, jun. 2017.

OLIVEIRA, Gisele dos Santos. *Manoel Bomfim e a formação de professores: reflexões sobre Lições de Pedagogia (1915)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. *A questão nacional na primeira república*. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990.

OTHERO, Carolina de Oliveira Silva. *Tradição, linguagem e orientação: a escrita da história de Manoel Bomfim (1923-1931)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PATROCLO, Luciana Borges. *As mães de famílias futuras: a revista o Tico-Tico na formação das meninas brasileiras (1905-1921)*. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PAULILO, André Luiz. Da reforma à revolução: educação pública e regeneração social na sociologia de Manoel Bomfim. *Plural*, São Paulo, v. 10, 2003.

PINHEIRO, Tainã M.; MUNAKATA, Kazumi. “Os trabalhos manuais na escola republicana”, in: BRAGHINI, Katya Mitsuki Zuquim; MUNAKATA, Kazumi e TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. *Diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 233-252.

PENNA, Antônio Gomes. *História da Psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS- TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Quando a nação é, sobretudo, uma questão de sensibilidade. In: CARVALHO, José Murilo de; NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das (Orgs.). *Repensando o Brasil do Oitocentos: Cidadania, política e liberdade* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 571-580.

PORTUGAL, Francisco Teixeira. Psicologia e história no pensamento de Manoel Bomfim. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, Rio de Janeiro, v.10, p.556-612, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidade. *Perú Indígena*, Lima, vol. 13, nº 29, 1992.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010. p.73-118.

RAGO, Margareth. *Do Cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista: Brasil- 1890-1930*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil 2: de Calmon a Bomfim – a favor do Brasil: direita ou esquerda?* Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo*. Campinas: Mercado de Letras; FAPESP, 2003.

_____. Entre a ortopedia e a civilidade: higienismo e educação do corpo no Brasil. *Hist. Educ.*, 28, p. 109-134, 2009.

_____. O estudo científico da criança e a “educação da afetividade” In: ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. TORO-BLANCO, Pablo. (Orgs.). *Infância, juventude e emoções na história da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço 2022.

ROMERO, Sylvio. *A América latina* (Analyse do livro de igual título do Dr. M. Bomfim). Porto: Livraria Chardron, 1906.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. *Pátria, Nação, Povo Brasileiro na Produção Didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Livro de leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, Claudefranklin Monteiro. *Viajando com Bomfim e Bilac "Através do Brasil"*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2003.

_____; OLIVA, Terezinha Alves. As multifaces de ‘Através do Brasil’. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 101-121, 2004.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. “O caso da Escola Normal”: no rastro das charges da revista *O Malho* (1914-1915). *Dia-logos*, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p.82-99, jan-jun, 2017.

SANTOS, Patrick Silva dos. *Manoel Bomfim: voz dissonante do Pensamento Social Brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SCHWARCZ, L.M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

SEJÔ, Gabriela Fernanda. *Momentos decisivos em “Através do Brasil”*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil*. V. 3. – República: da Belle Époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEVILHA, Fabíula. Ponte, Prismas e Percursos: a escrita da história intelectual argentina pós giro linguístico à luz das análises de Facundo. *História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 27, p. 37-63, maio-ago. 2018.

SILVA, Alexandra Lima Da. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de história do Brasil – Rio de Janeiro (1870- 1924)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

_____. A carne do mercado: livros didáticos e o florescimento do comércio livreiro na cidade do Rio de Janeiro. *RBHC*, Maringá-PR, v.14, n.1, p.223-249, 2014.

SILVA, Camila Marchi da. *História do Museu Pedagógico Nacional: Pedagogium – um museu de grandes novidades (1890-1919)*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, Ligiane Aparecida. *Inviabilidades republicanas o projeto Tavares Lyra e sua proposta de reforma e difusão do ensino brasileiro no início do século XX (1891-1908)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

_____. *Um intelectual iconoclasta: o papel do símbolo na obra e ação política de Manoel Bomfim (1897-1932)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

SILVA, Vivian Batista. *Saberes em viagens nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, Cleyton Gomes de. *Manoel Bomfim: a defesa de uma educação nacional*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 1998.

_____. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 1998.

_____. A formação cultural do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870-1920). *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Campinas-SP, p.257-283, set/dez, 2013.

SOUZA, R.S; JACÓ-VILELA, A. M. Paixões e afetos: uma análise sobre conceitos e apropriações em tese de medicina do século XIX. *Memorandum*, 15, p.15-31. 2008.

STARLING, Heloisa Murgel. Letrados e República no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Mortiz; STARLING, Heloisa Murgel (Orgs.). *Dicionário da República: 51 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p.191-197.

STEPAN, Nancy Leys. *A hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcos Aurélio. Educação da vontade e renovação pedagógica nos contextos espanhol e brasileiro nas décadas iniciais do século XX. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, 2019.

TEIXEIRA, Giselle Baptista; SCHULER, Alessandra Frota Martinez de. Atuações intelectuais docentes na primeira república: intervenções no processo de construção da escola carioca. In: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina Baggio.; GONDRA, José (Orgs.). *História Intelectual e Educação: Reformas educacionais, Estado e Sociedade Civil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

TERÁN, Oscar. *Para leer el Facundo: civilización e barbarie: cultura de fricción*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007.

UEMORI, Celso Nobrou. *Explorando em campo minado: a sinuosa trajetória intelectual de Manoel Bomfim*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VALENTIM, Renata Patrícia Forain; PEREIRA, Barbara Albuquerque; LEITE, Rafael Felipe Pires. A psicologia nos programas da Escola Normal do Distrito Federal e sua adesão aos projetos eugênicos e higiênicos da Primeira República Brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Paraná, v. 16, n. 1, p. 133-154, jan-abr, 2016.

VALERIO, Telma Faltz. As conferências nacionais de educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928-1942). Tese. (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 11, n. 1, p. 143-178, jan-abr., 2011.

_____. Escola pública, modernidade eurocêntrica, processo civilizador e exclusão sociorracial: diálogos com Norbert Elias e Aníbal Quijano. In: ____; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. *Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p.49-100.

VELLOSO, Monica Pimenta. A Literatura como Espelho da Nação. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p.239-263,1988.

_____. Fon-Fon! em Paris Passaporte para o mundo. In: BASSO, Eliane Fátima Corti. *Fon-Fon! Buzinando a modernidade*. Rio de Janeiro: Secretaria Especial de Comunicação Social, 2008. p.11-28.

VENTURA, Roberto; SUSSEKIND, Flora. *História e Dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim*. São Paulo: Moderna, 1984.

VILELA, Ana Maria Jacó. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 32, n. spe, p. 28-43, 2012 .

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. *O teatro das oligarquias: uma revisão da “política do café com leite”*. Belo Horizonte: C/Arte, 2012.

WANDERBROOCK JUNIOR, Durval. *A educação sob medida: os testes psicológicos no Brasil (1914-1945)*. Maringá: Eduem, 2009.

XAVIER, L. N. Interfaces entre a história da educação e a história social e política dos intelectuais: conceitos, questões e apropriações. In: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. *Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

APÊNDICE – Teses e dissertações sobre Manoel Bomfim

TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE MANOEL BOMFIM							
	ANO	AUTOR	TÍTULO	IES	ÁREA	TESE	DISSERTAÇÃO
1	1991	SILVA, José Maria de Oliveira.	<i>Da educação à revolução: radicalismo republicano em Manoel Bomfim.</i>	USP	História		X
2	1997	BOTELHO, André Pereira.	<i>O batismo da instrução: atraso, educação e modernidade em Manoel Bomfim</i>	UNICAMP	Sociologia		X
3	1998	OLIVA, Terezinha Alves de.	<i>O pensamento geográfico em Manoel Bomfim.</i>	UNESP	Geografia	X	
4	2001	GONTIJO, Rebeca.	<i>Manoel Bomfim (1868-1932) e o Brasil na História.</i>	UFF	História Social		X
5	2002	BEHELLI, Ricardo Sequeira.	<i>Nacionalismos anti-racistas: Manoel Bomfim e Manuel Gonzalez Prada (Brasil e Peru na passagem para o século XX)</i>	USP	História Social		X
6	2003	BARONI, Márcio Henrique de Morais.	<i>Bomfim: entre continente e nação</i>	UNICAMP	Ciências Sociais		X
7	2003	SANTOS, Claudefranklin Monteiro.	<i>Viajando com Bomfim e Bilac "Através do Brasil".</i>	UFS	Educação		X
8	2003	COSTA, Jean Carlo de Carvalho.	<i>Nação, raça e miscigenação no Brasil moderno: uma análise hermenêutica dos Ensaístas da formação da nacionalidade brasileira, 1888-1928.</i>	UFPE	Sociologia	X	
9	2004	GUIMARÃES, Rodrigo Belinaso.	<i>A vida sob efeitos do transe: tecnologias do eu e sugestões escolares nos livros didáticos de Manoel Bomfim.</i>	UFSC	Educação		X

10	2005	SILVA, Vivian Batista da.	<i>Saberes em viagens nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)</i>	USP	Educação	X	
11	2006	SANTOS, Wilmihara Benevides da Silva Alves dos.	<i>Povo e raça na formação da nação: Um debate entre Manoel Bomfim e Silvio Romero</i>	UNESP	Ciências Sociais		X
12	2006	UEMORI, Celso Nobrou.	<i>Explorando em campo minado: a sinuosa trajetória intelectual de Manoel Bomfim em busca da identidade nacional.</i>	PUC-SP	Ciências Sociais	X	
13	2006	BORGES, Roselânia Francisconi.	<i>A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na Educação.</i>	UEM	Educação		X
14	2007	DÓRIA, Carlos Alberto.*	<i>Cadências e Decadências do Brasil (o futuro da nação à sombra de Darwin, Hæckel e Spencer).</i>	UNICAMP	Sociologia	X	
15	2008	ANDRADE, Yara Rodrigues de.	<i>(Im)possível nação: o Brasil de Manoel Bomfim e de Paulo Prado no início do século XX</i>	PUC-SP	Ciências Sociais		X
16	2008	COSTA, Eliezer Raimundo de Souza.	<i>Saber acadêmico e saber escolar: história do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX.</i>	UFMG	Educação		X
17	2009	BEZERRA, Marcelo Agostinho.	<i>A educação popular em Manoel Bomfim e Leonel Brizola.</i>	UFRJ	Ciência Política		X
18	2009	SILVA, Alex Alvarez.	<i>Autoritarismo ou Revolução: identidade nacional brasileira e democracia nas interpretações históricas de Oliveira Vianna e Manoel Bomfim</i>	UFMG	História		X
19	2009	AGUIAR, Isabel Cristina Domingues.	<i>Disputa intelectual ou impertinência de um polemista? Uma análise comparatista entre As Américas de Sílvio Romero e Manoel Bomfim.</i>	UNESP	Letras		X
20	2010	DOLZANI, Miriam Cristina da Silva.	<i>O ensaísta esquecido e o clássico da antropologia: a questão racial para Manoel Bomfim e Franz Boas.</i>	UFRJ	Ciência Política		X

21	2010	SANTOS, Alexsandro do Nascimento.	<i>Pátria, nação, povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Livro de Leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910).</i>	PUC –SP	Educação		X
22	2010	NEVES, Cleiton Ricardo das.	<i>O Projeto de identidade latino-americana de Manoel Bomfim na obra A América Latina: Males de Origem (1905)</i>	UFG	História		X
23	2011	MALLMANN, Marcela Cockell.	<i>Manoel Bomfim: um intelectual polêmico e engajado na Belle Époque tropical (1898-1914).</i>	UERJ	Educação		X
24	2011	SILVA, Ligiane Aparecida da.	<i>Inviabilidades republicanas o projeto Tavares Lyra e sua proposta de reforma e difusão do ensino brasileiro no início do século XX (1891-1908)</i>	UEM	Educação		X
25	2011	GONÇALVES, Roberta Ferreira.	<i>A escola disfarçada em brincadeiras: intelectuais e ideias na criação da revista O Tico-Tico.</i>	UERJ	História		X
26	2011	SILVEIRA, Cristiane da.	<i>(Re)leituras de Manoel Bonfim: a escrita da história do Brasil e o ser negro na passagem do século XIX para o XX.</i>	PUC-SP	História	X	
27	2011	SANTOS, Davi Siqueira.	<i>América Latina, de Manoel Bomfim, e Ariel, de José Enrique Rodó: dois ensaios de interpretação latino-americana</i>	UNESP	Letras		X
28	2012	FILGUEIRA, André Luiz de Souza.	<i>A escrita descolonial de Manoel Bomfim: uma conversa com o seu pensamento social e político.</i>	UNB	Ciências Sociais		X
29	2013	SANTOS JUNIOR, Valdir Donizete dos.	<i>A trama das ideias: intelectuais, ensaios e construção de identidades na América Latina (1898-1914).</i>	USP	História Social		X
30	2014	BUENO, Thiago Martins Barbosa.	<i>Alberto Torres, Manoel Bomfim e a Questão Nacional Brasileira.</i>	UNIFESP	Ciências Sociais		X
31	2014	ANDRADE, Nhayana de Freitas.	<i>Manoel Bomfim e o Pedagogium: pela defesa da nacionalização do ensino primário no Brasil da Primeira República.</i>	PUC – MG	Educação		X
32	2014	MACHADO, Dênis Wagner.	<i>Os males de origem da educação brasileira segundo Manoel Bomfim.</i>	UNISINOS	Educação		X

33	2014	OLIVEIRA, Gisele dos Santos.	<i>Manoel Bomfim e formação de professores: reflexões sobre Lições de Pedagogia</i> (1915).	UERJ	Educação		X
34	2014	SOUZA, Cleyton Gomes de.	<i>Manoel Bomfim: a defesa de uma educação nacional.</i>	UFF	Educação		X
35	2014	SANTOS, Raquel Pinheiro dos.	<i>Manoel Bomfim e Juliano Moreira: aproximações e oposições ao racismo científico na Primeira República.</i>	UERJ	História		X
36	2014	TONON, Marina Rodrigues.	<i>Reinventando o Brasil: Manoel Bomfim e a crítica à historiografia brasileira.</i>	UNESP	História		X
37	2014	FIGUEIRA, Fernanda Freire.	<i>A Liga Brasileira de Higiene Mental e a Psicologia no Brasil: a história a ser contada.</i>	UEM	Psicologia		X
38	2015	PATROCLO, Luciana Borges.	<i>As mães de famílias futuras: a revista O tico-tico na formação das meninas brasileiras (1905- 1921).</i>	PUC-RJ	Educação	X	
39	2015	BENTO, Luiz Carlos.	<i>Cultura História e Questão Nacional na Primeira República: o sentido da formação entre o ensaio e os escritos educacionais de Manoel Bomfim (1897-1930).</i>	UFG	História	X	
40	2015	MEDEIROS, Jerferson Joyly dos Santos.	<i>Nação, escrita e América Latina: Manoel Bomfim.</i>	UFPE	História		X
41	2015	NEIVA, Ruth Cavalcante.	<i>A questão racial pensada entre o “método científico” e a paixão: um estudo comparado entre José Ingenieros e Manoel Bomfim – Argentina e Brasil (1900-1920).</i>	UFES	História		X
42	2015	OLIVEIRA, Fayga Marcielle Madeira de.	<i>Além da Tempestade: identidades latino-americanas e projetos políticos no Brasil no início do século XX</i>	UNICAMP	História		X
43	2016	ALMEIDA, Helena Azevedo Paulo de.	<i>Através da Pátria Brasileira: possibilidades de narrativa acerca do indígena brasileiro em livros de leitura da Primeira República</i>	UFOP	História		X
44	2016	FERREIRA, Clayton José.	<i>História na Primeira República: perspectivas ético-políticas nos ensaios de Paulo Prado e Manoel Bomfim.</i>	UFOP	História		X

45	2016	GOUVEIA, Regiane Cristina.	<i>América Latina Enferma: racismo e positivismo no pensamento político latino-americano em fins do século XIX do XX.</i>	FIOCRUZ	História das Ciências e da Saúde	X	
46	2017	SANTOS, Ivan Paulo Silveira.	<i>Manoel Bomfim: trajetória, suas críticas e concepções sobre o Brasil como nação.</i>	UFS	Ciências Sociais		X
47	2017	SILVA, Ligiane Aparecida da.	<i>Um intelectual iconoclasta: o papel do símbolo na obra e ação política de Manoel Bomfim (1897-1932).</i>	UEM	Educação	X	
48	2017	SANTOS, José Geraldo dos.	<i>Manoel Bomfim: racialismo, mestiçagem e índios.</i>	UNIVERSO	História		X
49	2017	ALBUQUERQUE, Mariana Cavalcanti.	<i>Identidade latino-americana nas concepções de Manoel Bomfim e Octavio Paz: uma análise a luz do pensamento decolonial.</i>	UFPE	Sociologia		X
50	2017	SANTOS, Patrick da Silva dos.	<i>Manoel Bomfim: voz dissonante do pensamento Social Brasileiro.</i>	UFF	Sociologia		X
51	2018	SEJÔ, Gabriela Fernanda	<i>Momentos decisivos em "Através do Brasil".</i>	UNICAMP	Educação		X
52	2018	VENTURA, Stéfany Sidô.	<i>As categoria conceituais (con)formadoras do léxico: progresso, evolução, civilização, raça e mestiçagem em Manoel Bomfim, Oliveira Vianna e Alberto Torres.</i>	UFMG	História		X
53	2018	LAURITI, Thiago	<i>Palimpsesto e análise literária: proposta para uma 'arqueologia do autor' de Literatura Infantil.</i>	USP	Letras	X	
54	2019	NEGROMONTE, Fatima Bezerra.	<i>Manoel Bomfim e a educação: interfaces discursivas entre a pedagogia e a psicologia.</i>	UFS	Educação	X	
55	2019	MACIEL, Renata Baldin.	<i>A problemática da autonomia e da heteronomia nacional brasileira a partir dos intelectuais finiseculares Manoel Bomfim, Oliveira Lima e Graça Aranha.</i>	UFMS	História	X	
56	2019	OTHERO, Carolina de Oliveira Silva.	<i>Tradição, Linguagem e Orientação: a escrita da história de Manoel Bomfim (1923-1931).</i>	UFMG	História		X

57	2019	TONON, Marina Rodrigues.	<i>Projeto para o Brasil: Manoel Bomfim e seus interlocutores.</i>	UNESP	História	X	
58	2020	BARBOSA, Leila Almeida.	<i>Manoel Bomfim e a Trilogia do Brasil: um intérprete revolucionário?</i>	UFRJ	História das ciências	X	
59	2021	SILVA, Camila Marchi da.	<i>História do Museu Pedagógico Nacional: Pedagogium – um museu de grandes novidades (1890-1919).</i>	PUC-SP	Educação	X	

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO A – Índices de *Através do Brasil* 1ª; 6ª; 10ª e 44ª edições

Primeira edição

INDICE

	Pags.
I. — Má noticia	13
II. — Na estrada de ferro.	18
III. — A velha africana	21
IV. — Garanhuns.	25
V. — A cavallo.	29
VI. — A vida selvagem.	34
VII. — Estrada a fora.	39
VIII. — Na fazenda.	44
IX. — Piranhas.	50
X. — A cachoeira de Paulo Affonso	56
XI. — Orphãos	60
XII. — Sós	65
XIII. — Um novo companheiro	68
XIV. — O rancho.	71
XV. — O sertão	74
XVI. — Uma historia.	77
XVII. — Uma cama improvisada.	81
XVIII. — Continua a historia.	85
XIX. — Fim da historia de Juvencio.	89
XX. — A caminho.	92
XXI. — Um desapiedado e um bondoso.	96
XXII. — Perdidos	100
XXIII. — O primeiro dinheiro	105
XXIV. — Scena terrivel	108
XXV. — A cruz da estrada.	111
XXVI. — A historia da cruz.	115
XXVII. — Uma pescaria.	118
XXVIII. — As lavadeiras	122
XXIX. — Separados	127
XXX. — Doença	130
XXXI. — Maria das Dores	133
XXXII. — A' espera.	136
XXXIII. — A clareira	139
XXXIV. — Uma briga.	141
XXXV. — Ladrão!	144

XXXVI. — Ferido	147
XXXVII. — No tronco	150
XXXVIII. — Um dia de martyrio.	153
XXXIX. — Quem não pode, trapaceia	156
XL. — Um plano	160
XLI. — A expedição	163
XLII. — Como se embrulha um sabido	166
XLIII. — Livre !	169
XLIV. — A despedida	172
XLV. — Uma officina.	174
XLVI. — Um annuncio	478
XLVII. — Num vallo	182
XLVIII. — O moribundo.	186
XLIX. — Morte e enterro	189
L. — O juramento	193
LI. — No Catú	196
LII. — O engenho.	202
LIII. — Um encontro	201
LIV. — Ignacio Mendes.	209
LV. — Na Bahia	215
LVI. — A partida.	221
LVII. — As jangadas.	224
LVIII. — No alto mar	228
LIX. — A tempestade	232
LX. — O Gigante de Pedra	237
LXI. — O Rio de Janeiro	240
LXII. — A Capital Federal.	245
LXIII. — Um passeio pela cidade.	249
LXIV. — Em viagem para São Paulo	253
LXV. — A linna do Centro.	257
LXVI. — O ouro e os diamantes.	262
LXVII. — Matto-Grosso e Goyaz	266
LXVIII. — A lavoura dos cafezaes	269
LXIX. — O preparo do café	272
LXX. — Sao Paulo	276
LXXI. — O Progresso Paulista	280
LXXII. — Para o Sul	282
LXXIII. — O Paraná.	286
LXXIV. — Santa Catharina	289
LXXV. — Um velhó amigo	292
LXXVI. — Prosegue a viagem de Juvencio.	297
LXXVII. — A vida na Amazonia.	301
LXXVIII. — A Pororóca	306
LXXIX. — O Amazonas	308
LXXX. — Encontro com os tios	314
LXXXI. — Uma estancia.	318
LXXXII. — Epilogo. — Tudo se explica.	323

BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil*. (narrativa). Livro de leitura para o curso médio das escolas primárias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1910. p.327-328
 Fonte: Extraído da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (2020)

Sexta edição

INDICE

	Page.
I. — Má noticia.	13
II. — Na estrada de ferro.	18
III. — A velha africana	22
IV. — Garanhuns.	26
V. — A cavallo.	30
VI. — A vida selvagem.	35
VII. — Estrada a fora.	40
VIII. — Na fazenda	45
IX. — Piranhas.	51
X. — A cachoeira de Paulo Affonso	57
XI. — Orphãos	61
XII. — Sós.	66
XIII. — Um novo companheiro.	69
XIV. — O rancho.	72
XV. — O sertão	75
XVI. — Uma historia	78
XVII. — Uma cama improvisada.	81
XVIII. — Continúa a historia.	85
XIX. — Fim da historia de Juvercio	89
XX. — A caminho.	92
XXI. — Um desapiedado e um bondoso.	96
XXII. — Perdidos.	100
XXIII. — O primeiro dinheiro	105
XXIV. — O algodão	108
XXV. — Scena terrivel	111
XXVI. — A cruz da estrada	114
XXVII. — Uma pescaria.	117
XXVIII. — As lavadeiras	121
XXIX. — Separados	126
XXX. — Doença.	129
XXXI. — Maria das Dores	132
XXXII. — A' espera.	135
XXXIII. — A clareira	138
XXXIV. — Uma briga.	140
XXXV. — Ladrão!	143
XXXVI. — Preso.	146

INDICE		
XXXVII.	— Quem não pode, trapaceia.	149
XXXVIII.	— Um plano	153
XXXIX.	— A expedição	155
XL.	— Como se embrulha um sabão	159
XLI.	— Livre!	162
XLII.	— A despedida	165
XLIII.	— Uma officina	167
XLIV.	— Um annuncio	171
XLV.	— Num vallo	175
XLVI.	— O moribundo	179
XLVII.	— Morte e enterro.	182
XLVIII.	— O juramento.	186
XLIX.	— Um negociante de fumos	189
L.	— No Catú	192
LI.	— O engenho.	196
LII.	— Um encontro.	199
LIII.	— Ignacio Mendes.	203
LIV.	— Na Bahia.	209
LV.	— A partida	215
LVI.	— As jangadas	218
LVII.	— No mar.	222
LVIII.	— A tempestade	226
LIX.	— O Gigante de Pedra	230
LX.	— Guanabara.	234
LXI.	— A Capital Federal	239
LXII.	— Na rua do Ouvidor	244
LXIII.	— Em viagem para São Paulo.	248
LXIV.	— A linha do Centro	252
LXV.	— O ouro e os diamantes	256
LXVI.	— Mato-Grosso e Goyaz.	260
LXVII.	— A lavoura dos cafezaes	264
LXVIII.	— O preparo do café	267
LXIX.	— São Paulo	271
LXX.	— O Progresso Paulista	273
LXXI.	— Para o Sul.	279
LXXII.	— O Paraná	283
LXXIII.	— Santa Catharina.	287
LXXIV.	— Um velho amigo	290
LXXV.	— Prosegue a viagem de Juvencio	295
LXXVI.	— A vida na Amazonia	299
LXXVII.	— A Pororóca	305
LXXVIII.	— O Amazonas	307
LXXIX.	— Encontro com os tios	312
LXXX.	— Uma estancia	317
LXXXI.	— O Gaúcho	322
LXXXII.	— Epilogo. — Tudo se explica.	324

TYP. AILLAUD, ALVES & C^{ia}

BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil*. (narrativa). Livro de leitura para o curso médio das escolas primárias. 6 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920. p.327-328.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Décima edição

INDICE

I. — Má noticia	13
II. — Na estrada de ferro	18
III. — A velha africana	22
IV. — Garanhuns	26
V. — A cavallo	31
VI. — A vida selvagem	36
VII. — Estrada a fora	41
VIII. — Na fazenda	46
IX. — Piranhas	52
X. — A cachoeira de Paulo Affonso.....	58
XI. — Orphãos	62
XII. — Sós	67
XIII. — Um novo companheiro.....	70
XIV. — O rancho	73
XV. — O sertão	76
XVI. — Uma historia	80
XVII. — Uma cama improvisada	84
XVIII. — Continúa a historia	88
XIX. — Fim da historia de Juvencio.....	92
XX. — A caminho	95
XXI. — Um desapiedado e um bondoso.....	99
XXII. — Perdidos	104
XXIII. — O primeiro dinheiro	108
XXIV. — O algodão	110
XXV. — Scena terrivel	113
XXVI. — A cruz da estrada.....	117
XXVII. — Uma pescaria	120
XXVIII. — As lavadeiras	124
XXIX. — Separados	129
XXX. — Doença	132
XXXI. — Maria das Dores	135
XXXII. — A' espera	138
XXXIII. — A clareira	141
XXXIV. — Uma briga	143
XXXV. — Ladrão!	146
XXXVI. — Preso	149

XXXVII. — Quem não pôde, trapaceia	152
XXXVIII. — Um plano	156
XXXIX. — A expedição	159
XL. — Como se embrulha um sabido	162
XLI. — Livre!	165
XLII. — A despedida	168
XLIII. — Uma officina	170
XLIV. — Um annuncio	174
XLV. — Num vallo	178
XLVI. — O moribundo	182
XLVII. — Morte e enterro	185
XLVIII. — O juramento	189
XLIX. — Um negociante de fumos	192
L. — No Catú	195
LI. — O engenho	198
LII. — Um encontro	201
LIII. — Ignacio Mendes	205
LIV. — Na Bahia	210
LV. — A partida	215
LVI. — As jangadas	218
LVII. — No mar	222
LVIII. — A tempestade	226
LIX. — O Gigante de Pedra	230
LX. — Guanabara	234
LXI. — A Capital Federal	239
LXII. — Na rua do Ouvidor	242
LXIII. — Em viagem para São Paulo	246
LXIV. — A linha do Centro	249
LXV. — O ouro e os diamantes	253
LXVI. — Mato-Grosso e Goyaz	257
LXVII. — A lavoura dos cafezaes	262
LXVIII. — O preparo do café	265
LXIX. — São Paulo	269
LXX. — O Progresso Paulista	273
LXXI. — Para o Sul	276
LXXII. — O Paraná	280
LXXIII. — Santa Catharina	283
LXXIV. — Um velho amigo	286
LXXV. — Prosegue a viagem de Juvencio	292
LXXVI. — A vida na Amazonia	296
LXXVII. — A Pororóca	302
LXXVIII. — O Amazonas	304
LXXIX. — Encontro com os tios	308
LXXX. — Um estancia	312
LXXXI. — O Gaúcho	317
LXXXII. — Epilogo. — Tudo se explica	320

Quadragésima quarta edição

INDICE

	Advertencia e explicação	5
I.	— Má notícia	13
II.	— Na estrada de ferro	17
III.	— A velha africana	20
IV.	— Garanhuns	24
V.	— A cavalo	29
VI.	— A vida selvagem	34
VII.	— Estrada a fora.	39
VIII.	— Na fazenda	43
IX.	— Piranhas	49
X.	— A cachoeira de Paulo Afonso	54
XI.	— Orfãos	58
XII.	— Sós	63
XIII.	— Um novo companheiro	66
XIV.	— O rancho	69
XV.	— O sertão	72
XVI.	— Uma história	75
XVII.	— Uma cama improvisada	78
XVIII.	— Continúa a história	81
XIX.	— Fim da história de Juvêncio	84
XX.	— A caminho	87
XXI.	— Um desapiedado e um bondoso	90
XXII.	— Perdidos	94
XXIII.	— O primeiro dinheiro	98
XXIV.	— O algodão	100
XXV.	— Cena terrível	103
XXVI.	— A cruz da estrada	106
XXVII.	— Uma pescaria	109
XXVIII.	— As lavadeiras	112
XXIX.	— Separados	116
XXX.	— Doença	119
XXXI.	— Maria das Dores	122
XXXII.	— À espera	125
XXXIII.	— A clareira	128
XXXIV.	— Uma briga	130
XXXV.	— Ladrão!	133
XXXVI.	— Preso	136

XXXVII.	— Quem não póde, trapaceia	139
XXXVIII.	— Um plano	142
XXXIX.	— A expedição	145
XL.	— Como se embrulha um sabido	148
XLI.	— Livre!	150
XLII.	— A despedida	153
XLIII.	— Uma oficina	155
XLIV.	— Um anúncio	159
XLV.	— Num valo	162
XLVI.	— O moribundo	166
XLVII.	— Morte e entêrro	169
XLVIII.	— O juramento	173
XLIX.	— Um negociante de fumos	176
L.	— No Catú	179
LI.	— O engenho	182
LII.	— Um encontro	185
LIII.	— Inácio Mendes	189
LIV.	— Na Baía	194
LV.	— A partida	199
LVI.	— As jangadas	202
LVII.	— No mar	206
LVIII.	— A tempestade	210
LIX.	— O Gigante de Pedra	214
LX.	— Guanabara	218
LXI.	— A Capital Federal	222
LXII.	— Na rua do Ouvidor	225
LXIII.	— Em viagem para São Paulo	229
LXIV.	— A linha do Centro	232
LXV.	— O ouro e os diamantes	235
LXVI.	— Mato-Grosso e Goiaz	238
LXVII.	— A lavoura dos cafezais	242
LXVIII.	— O preparo do café	245
LXIX.	— São Paulo	249
LXX.	— O Progresso Paulista	252
LXXI.	— Para o Sul	255
LXXII.	— O Paraná	259
LXXIII.	— Santa Catarina	262
LXXIV.	— Um velho amigo	265
LXXV.	— Prossegue a viagem de Juvêncio	270
LXXVI.	— A vida na Amazônia	274
LXXVII.	— A Pororoca	280
LXXVIII.	— O Amazonas	282
LXXIX.	— Encontro com os tios	286
LXXX.	— Uma estância	290
LXXXI.	— O Gaúcho	295
LXXXII.	— Epílogo. — Tudo se explica	297

BOMFIM, Manoel; BILAC, Olavo. *Atravez do Brazil*. (narrativa). Livro de leitura para o curso médio das escolas primárias. 44 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959. p.313-314.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

ANEXO B – Índices de *Lições de Pedagogia e Noções de Psychologia*

Obras digitalizadas e disponibilizadas pela Biblioteca Virtual de Saúde – Psicologia Brasil.

Sítio: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Manoel_Bomfim.html

Lições de Pedagogia

INDICE GERAL	
Prefácio da 1. ^a edição	5
Prefácio da 2. ^a edição	7
Introdução	
CAPITULO I	
A pedagogia: objecto e definição	
I -- Caracter da Pedagogia como disciplina autonoma; seus intuitos. Sciencia, ou arte — a Pedagogia? Discussão theórica da educação. Importancia, utilidade e necessidade da Pedagogia. O educando. Principios scientificos e preceitos praticos; a elaboração pedagogica.	9
II -- Pedagogia e educação. A Pedagogia se define pela educação. Caracier geral do facto — educação; a adaptação psychica do individuo; importancia essencial do phenomeno. Definição provisoria de educação. A transmissão dos processos e recursos adaptativos conscientes constitue a parte mais importante da educação	11
III -- Relações de Pedagogia com as Sciencias. Os dados do problema — "educação"; as sciencias em que se inspira a Pedagogia. "Fim" da educação; o ser educavel. Condições naturaes do viver humano. A Psychologia e a Pedagogia. A educação se applica directamente e especialmente ávida psychica....	13
Doutrina Geral de Educação	
CAPITULO II	
Formação da personalidade e educação	
I -- Definição da personalidade; é a individualidade humana, nas suas relações sociaes. Factores necessarios na formação da personalidade. Educação, organização da consciencia, preparo e adaptação da creatura humana.	15
II -- Objecto da educação; forma da evolução humana. Intervenção educativa; transmissão consciente da	

	experiencia adquirida. A educação como facto natural.	17
III —	Condições naturaes da Educação. Condição geral: vida psychico-social, transmissão consciente dos processos adaptativos. Condições particulares: fragilidade da criança, riqueza cerebral, imitação, instinctivos de paternidade.	18
IV —	Caracter da acção educativa; modificações adaptativas; sentido em que se faz a adaptação humana. Modificação, desenvolvimento, apuro. Natureza do meio humano social; seus elementos. A adaptação humana é sempre social.	21
V —	Educação natural; influencia do meio moral; educação intencional. A escola e a familia; relações da educação intencional e a natural.	23
VI —	Límites do poder da educação; sua influencia real. A educação "modifica, adapta, apura, mas não transforma". Programma de "perfeição" e programma de "adaptação". Insucessos na obra educativa; respeito ás tendencias naturaes.	25
VII —	A educação e o progresso. Especialisação dos individuos; expressão das iniciativas pessoas. Importancia do factor "hereditariedade". Caracter modificavel do meio social; desenvolvimento necessario da civilisação humana. Destino moral do homem. Necessidade de um ideal em educação	28

CAPITULO III

O processo educativo. Imitação e Invenção.

Habitos e correcção

I —	Formula geral do processo educativo. Desenvolvimento. Correcção. Apuro. A educação não pode deixar de ser "modificação". Erros e deficits inevitaveis. A perfeição e uma tendencia, e não um estado.	33
II —	Primeiras manifestações da actividade psychica da criança, no seu desenvolvimento. Imitação reflexa ou espontanea; o cerebro da criança é um aparelho de repetição. Poder determinante das excitações sensorias na criança. Valor educativo das impressões recebidas. Imitação persistente; imitação voluntaria.	36
III —	Em que consiste a imitação infantil; da imitação á invenção. Invenções espontaneas; invenções reflectidas e voluntarias. A invenção resulta directamente da que ha positivo no temperamento da criança. O prazer de agir, e o sentimento do poder pessoal. Invenção e imaginação; experiencia, senso critico e capacidade imaginativa. A imaginação é organisadora. A criança e o brinquedo.	39
IV —	Processo de correcção: substituição de reacções. Todo apuro presuppõe a adaptação de uma reacção mais complexa e mais penosa. O que se deve fazer, e o que se pode obter. Substituição por imposição; substituição por suggestão. Imposição, habito, rotina, rebeldia, hypocrisia. Collaboração da criança na propria correcção; formação da vontade. Lei da coherencia.	43

INDICE GERAL

431

- V—Tendência á normalisação; o cerebro — apparelho organico de repetição. Habito: economia de forças, regularidade de forma. Valor dos habitos; importância da lei do habito na organização do espirito. Harmonia dos habitos na acção reflectida e voluntaria. Habito, iniciativa e methodo. Habitos superiores; degeneração dos habitos. Habito de querer.... 47

Educação do Organismo

CAPITULO IV

Cultura physica e habitos hygienicos

- I—Possibilidade e efficacia da educação physica; seu objecto. Adaptação ao meio physico; apuro e preparo geral para a actividade muscular. A educação physica applica-se directamente aos movimentos da vida de relação 53
- II—Educação physica positiva; gymnastica educativa. Educação motora. Educação physica negativa. Educação hygienica. Defesa da saude; apuro e esforço das energias organicas 55
- III—Hygiene escolar; preceitos geraes. Condições e local da Escola. Orientação da casa. Illuminação; aeração; facilidade de asseio 58
- IV—Material escolar. Condições geraes dos banco-carteiras. Altura e largura do banco; altura e inclinação da carteira; conformação do encosto; relação das diferentes partes dos bancos carteiras. A altura e a largura do banco; altura e inclinação da carteira. Condições dos caracteres e do papel de impressão 61
- V—Organisação dos horarios. Exigencias hygienicas, indicações pedagogicas; o perigo da estafa; necessidade de um intervalo para a boa assimilação mental. Duração da lição em cada classe; o dia escolar. O grande repouso — hora de recreio. 64

CAPITULO V

Cultura gymnastica

- I—A educação motora. Objectivos immediatos da educação physica positiva; economisar esforços, mediante a boa coordenação dos movimentos, e obter o equilibrio do systema muscular. Gymnastica e athletismo 69
- II—Objecto immediato da gymnastica educativa. Coordenação dos movimentos; dosagem do estimulo nervoso; equilibrio do systema muscular. Resistencia á fadiga pela poupança de forças. Representação premonitória dos movimentos. 71
- III—Localisação do estimulo motor; coordenação dos movimentos. Gradação dos programmas. Gymnastica para a função respiratoria. Desenvolvimento dos musculos em espessura e em comprimento; movimentos lentos 74

Eduação Intellectual e Methodologia

CAPITULO VI

Métodos e processos geraes em pedagogia

I — Relação da intelligencia com a educação; definição e objecto da educação intellectual. Função synthetica da intelligencia; seu papel no conjunto da vida psychica. Qualidades geraes de uma boa intelligencia; perceber, assimilar, discernir, conceber	79
II — Aquisição e applicação; fontes de conhecimento. Papel do methodo na aquisição do conhecimento; transmissão didactica de conhecimentos, Organização dos methodos	82
III — Conhecimentos por experiência pessoal; assimilação espontanea da tradição. O methodo na aquisição dos conhecimentos; o methodo na applicação. Educação mental e instrução propriamente dita; o mestre o compendio	84
IV — O methodo pedagogico. Abreviação e apuro do methodo normal do pensamento. Inducção; deducção, synthese; analyse. Recapitulação pedagogica do methodo scientifico	88
V — Processos mais usados no ensino. Processo descriptivo. Aquisição intuitiva. Processo socratico. Preceitos geraes.	91

CAPITULO VII

A instrução primaria. Função da escola

I — A instrução geral; suas relações com a educação intellectual. Grãos de ensino. Importancia da instrução primaria; sua organização como serviço publico.	91
II — Objecto da instrução primaria. Necessidade reconhecida da instrução geral; sua obrigatoriedade. Legitimidade das sancções legais. Direitos e deveres da familia a esse respeito. Gratuidade e caracter leigo do ensino primario.	93
III — Programma primario; integral, harmonico e concentrico. Como se concilliam as necessidades educativas com as exigencias da instrução propriamente dita	103
IV — Materia da instrução primaria; sua correspondencia com as necessidades geraes da vida commum. Instrução elementar, ou "minimo" de instrução geral. Disciplinas subsidiarias	105
V — Organização do ensino primario. Instituições de instrução geral; escolas de ensino normal. Typos de escolas primarias, programmas e methodos. Caracter do ensino normal	108

INDICE GERAL

433

CAPITULO VIII

Pedagogia do conhecimento

I —	Logica e razão. Marcha geral na formação do conhecimento. Representações e pensamento. Coherencia das operações mentaes; seu caracter de racionalidade. Influencia da assistencia educativa na realidade do conhecimento	111
II —	A assistencia educativa na elaboração do pensamento. Cotejo de logica e razão. O erro logico;... o menor esforço. Reflexão e senso critico. Aspectos geraes na cultura das funções representativas	114
III —	Os sentidos e a percepção. Caracter mental da synthese perceptiva. Os sentidos intellectuaes. Educação dos sentidos; qualidades e intensidades sensoriaes. Sensações de côr; escala de matizes e escala de saturação. As sensações na percepção.	118
IV —	Abstracção e generalização. Importancia das representações abstractas. Exercício gradativo da abstracção. Elaboração das ideias abstractas; transmissão das ideias geraes. Definição das ideias; attributos e séres	125
V —	Conhecer e ajuizar. Crença e verdade, no juizo; qualidades no julgamento. A duvida methodica. Intervenção educativa	129
VI —	Raciocínio. Conhecimentos indirectos; sua importancia na instrucção. Raciocinar e pensar. Ensinar é — levar a concluir. Apuro da racionalidade; autonomia mental do alumno. Inducção; suas exigencias e qualidades. Observação e verificação; concepção da hypothese. Deducção e applicação. Condições e vantagens do raciocínio deductivo. Raciocínio por analogia	131
VII —	Imaginação; seu papel na elaboração e na aquisição dos conhecimentos. Organização das imagens na Geographia e na História. A imaginação nas concepções abstractas. Cultura da imaginação; inspiração, originalidade e realidade	137

CAPITULO IX

Condições da actividade mental. Pedagogia

I —	Extensão e intensidade da actividade mental. Caracter associativo dos processos intellectuaes. A experiencia mental — intervenção do passado na elucidação do presente. Fixação, evocação, reconstrução do passado. Propriedades plasticas do cortex cerebral; concurrencia dos centros corticaes nas representações mentaes	145
II —	O problema da memoria. A memoria na aquisição dos conhecimentos: é essencial, mas subsidiaria. O ensino racional deixa a memoria no seu verdadeiro papel. Condições que concorrem para converter a instrucção em simples "memoriação" de palavras.	148
III —	Cultura da memoria. Plasticidade cerebral; capacidade de reconstrução. A educação da memoria se faz no conjuncto da actividade mental. Impressio-	

	nalidade do aparelho cerebral; repetição das impressões. Multiplicidade das associações: series e irradiações. O vocabulario e as associações	151
IV—	O problema da attenção. Intensidade da consciencia e "estudo"; condições que determinam a preferência mental. Attenção e emoção, attenção e vontade... Meonoidismo. Curiosidade.	153
V—	As quatro formas de attenção. Processos de attenção na criança e no adulto. A vontade e a attenção. Evolução dos elementos affectivos na attenção. Attenção habitual dos estudiosos. Amor ao estudo. Factores moraes na attenção	158
VI—	O ensino interessante. A escolha dos assumptos e a forma da lição. Relacionamento de assumptos; interesse por approximação. Efeito das lições aridas. Renovação de estímulos; digressões; interrogações. Prazer de pensar	161

CAPITULO X

Pedagogia da linguagem

I—	Educação da linguagem: disciplina grammatical. Função interior da linguagem, na elaboração do pensamento. Elaboração e symbolisação do pensamento. Função de expressão. Elaboração e evocação das representações abstractas; exteriorisação dos symbolos. Associação da cultura da linguagem á educação da intelligencia.	167
II—	Definição de expressão e deficiencia de pensamento: juízos esboçados; juízos incompletos e confusos. A expressão verbal nas elaborações perfectas. Defeitos de linguagem por precipitação e preguiça mental. Correção da linguagem e reforma do pensamento. Defeitos de estylo. O pensamento abstracto e a sua fórma.	173
III—	Representações correctas. Exteriorisação das imagens; sua decomposição nos attributos característicos. Transposição das imagens em termos abstractos. A linguagem verbal só exprime ideias. Recomposição das imagens. A lingua poetica. Preceitos geraes da educação da linguagem. Expressão verbal automaticamente correcta e fluente...	178
IV—	Methodologia da leitura e escripta. Mecanismo e artificio da linguagem escripta. Difficuldade para captar a attenção da criança, na iniciação da leitura. Fixação das imagens visuaes; associação destas imagens ás auditivas e motoras. Analyse da linguagem falada; decomposição da palavra nos seus elementos phoneticos. Meios para tornar interessante a iniciação da leitura. Leitura expressiva.	181
V—	A cultura da linguagem através de todo o programma. Exercicios especiais da linguagem. Redacção e composição. Organização das ideias e correção da linguagem. Os themas de exercicio. Desvantagens dos assumptos litterarios. Redacção escripta. Calligraphia, orthographia e redacção. Exercicios de vocabulario. Instrucção grammatical.	191

INDICE GERAL

435

CAPITULO XII

Methodologia da mathematica

- I — Utilidade immediata da Mathematica, no programma primario. Função educativa desta disciplina. Contradição entre as exigencias dos programmas e a tolerancia geral, quanto á deficiencia da instrucção mathematica. Causas reais desta tolerancia. Impropriedade da methodologia geralmente adoptada nesta parte do ensino. 197
- II — Character do ensino da Mathematica. Acquisição de conhecimentos uteis, e acquisição de methodos. Na Mathematica, toda a instrucção se reduz a uma acquisição de methodos. Evolução mental — de concreto ao abstracto, puro. O ensino da Mathematica e a evolução mental da criança. 203
- III — A iniciação mathematica. Conhecimentos intuitivos dos axiomas. Valor das definições. A noção de numero. Contar e calcular. Primeiras applicações. Observação e deducção. 207
- IV — Numeração; as operações fundamentais. Noção completa do numero pelo calculo com os numeros simples. Numeração — enumeração e calculo. Uso do contador- Numerador. As tres primeiras operações; deducção das regras. Definições. O calculo da divisão. Operações inversas. 212
- V — A pratica da resolução de problemas; escolha e methodologia. Papel educativo dos processos algebricos. Mentalidade de mathematicos. 218
- VI — Calculo de fracções; indicação da divisão; periodicas. Razão e função; proporções. Problemas da Regra de tres; juros. Potenciação; medida do lado e da aresta 226

CAPITULO XIII

Methodologia da Geographia

- I — Objecto da Geographia; sua definição. Deficiencia da didactica geralmente adoptada na instrucção da Geographia. Utilidade real dos conhecimentos geographicos. Como simples descripção, a Geographia se transforma num peso morto para a memoria. 231
- II — Estudos dos factos geographicos. Relação de causa e effeito em Geographia. Valor descriptivo das cartas. Como se deve ensinar a physiographia da America do Sul e do Brasil. Importancia dos massifos montanhosos, na constituição dos continentes.... 234
- III — Methodisação racional das descripções geographicas. Analyses dos agentes nos factos geographicos. Relações da Geographia com as outras sciencias; valor educativo da Geographia. Material a empregar no estudo da Geographia. 240
- IV — Iniciação intuitiva da instrucção geographica. As lições de cousas em Geographia. Valor da technologia geographica. Preparo para a comprehensão mappas e das cartas. Da observação na Geographia. 243

- V — Applicaçào do methodo inductivo-deductivo á Geographia; papel da imaginaçào na representaçào dos factos e das formas geographicas. Importaçào do estudo das bacias hydrographicas para a apreciaçào geral do territorio. 216

CAPITULO XIV

Methodologia da Historia

- I — Definiçào e objecto da Historia; sua importancia e funcçào no preparo geral do individuo. Utilidade educativa da Historia. Caracter dos factos historicos 251
- II — Ensino racional da Historia; factos e concepçõs geraes. Importancia da critica nas construcçõs e apreciaçõs historicas. O ensino so deve inspirar no methodo de construcçào e de coordenaçào da Historia. Papel dos individuos no desenvolvimento historico. Applicaçào do methodo racional á Historia do Brazil. 256
- III — Systematisaçào e aspectos caracteristicos da Historia brasileira. O Novo Mundo. Os germens da nacionalidade; as suas affirmaçõs explicitas. Importancias da Historia de Portugal para a comprehensào da Historia nacional. 269
- IV — Início do estudo systematico da Historia; instrucçào preparatoria intuitiva. Relaçõs da Historia com a Geographia. Caracter da narrativa historica; condiçõs de realidade. Quadros geraes da Historia do Occidente. O julgamento historico; culto dos herões. 265

CAPITULO XV

Methodologia das sciencias physicas e naturaes

- I — As sciencias physicas e naturaes no programma primario; seu papel na instrucçào geral. Utilidade educativa dessas disciplinas. Valor do methodo scientifico em Pedagogia. 271
- II — "Multum, non multa". Extensào e discriminaçào dos programmas primarios de sciencias physicas e naturaes; sua orientaçào. Perigos da erudiçào na instrucçào primaria. Valor das noçõs secundarias. Os factos e as concepçõs geraes. 275
- III — Caracter elemental do preparo geral, em sciencias physicas e naturaes. Observaçào e experimentaçào. Estudo descriptivo dos phenomenos physicos, quimicos e biologicos. A Inducçào scientifica no ensino primario; observaçào dos factos. 279
- IV — Gradaçào do ensino; complicaçào crescente dos factos observados. Importancia especial da Historia Natural; classificaçào, observaçào e generalisaçào. Programmas. 282

CAPITULO XVI

Methodologia das liçõs de cousas

- I — Conhecimentos intuitivos indispensaveis para o estudo das Sciencias physicas e naturaes. Importan-

INDICE GERAL

437

	cia pedagogica das "Lições de Cousas". Objecto e fim dessas "lições". Systematisação da experiencia pessoal do alumno. Conhecimentos incompletos. As duas phases das "Lições de Cousas".	285
II —	Caracter educativo das Lições de Cousas: são lições de methodo. Unidade de objecto mental; lucidez de generalisação. Escolha dos assumptos. Inconveniente das digressões. O interesse pelo proprio pensamento.	289
III —	Como se define o objecto de uma lição de cousas: A cadeira.	292
IV —	Lições de cousas no dominio da Historia Natural; seus objectivos geraes. Conhecimentos intuitivos das energias naturaes; apreciação e observação das formas. Importancia educativa das classificações naturaes. Historia e Geographia nas Lições de Cousas.	295

CAPITULO XVII

Methodologia dos trabalhos praticos

I —	Objectivo pedagogico dos trabalhos praticos. Exercicios de repetição, de assimilação, e de producção. Preceitos geraes quanto aos exercicios de repetição e os de assimilação.	301
II —	Exercicios de producção: cultura da iniciativa. Invenção e composição. Vantagens desses exercicios na cultura da linguagem. Gradação dos exercicios.	304
III —	Correcção dos exercicios. Duas sortes de defeitos: imperfeições e erros substanciaes. Necessidade de evitar o erro: a lei do habito — no erro. A correcção só é efficaz se resulta de esforço do proprio alumno.	306
IV —	Methodologia especial dos exercicios de dictado. Utilidade desses exercicios; influencia nociva do erro no dictado. Como deve ser feita a escripta sob dictado.	310

CAPITULO XVIII

Pedagogia dos trabalhos manuaes

I —	Objecto geral dos Trabalhos Manuaes. A educação e o trabalho; educação moral; educação mental, e dos sentidos; instrucção elemental technica. Efficacia da instrucção pratica na coordenação da acção. A educação do trabalho na infancia e na adolescencia.	313
II —	O desenho no programma dos Trabalhos Manuaes; utilidade geral do desenho. Didactica dos Trabalhos Manuaes. Obras completas; elementos technicos. Importancia da modelagem. Organização do programma; gradação dos exercicios. Estudo pratico das formas geometricas. Trabalhos de agulha.	318
III —	Objecto do desenho no ensino primario; utilidade educativa do desenho. Vantagem do desenho como recurso de representação e de expressão. Educação esthetica. Tendencia da criança para o desenho. O programma. O desenho elemental á mão livre. Con-	

dições mentaes no desenho. Percepção das linhas características. Methodologia do desenho. 322

Educação Moral

CAPITULO XIX

A moralidade. A escola e a formação moral

- I — Condições naturaes da moralidade; consciencia moral. Necessidade affectiva e dever. Papel da intelligencia na organização da moralidade. Intervenção da Escola. Definição de deveres; instrução moral e civica. Relações moraes; representação do ideal. 329
- II — Papel preponderante da familia na organização da vida affectiva da criança; a Escola e a educação domestica. Normalidade e habito. Regularidade e constancia nas indicações e suggestões de ordem moral. Propaganda de ideias. Educação social. Correccão dos defeitos adquiridos na familia. Progresso moral. 333
- III — Caracter especial do meio escolar. Norma e disciplina. Educação politica; solidariedade. Consciencia dos deveres e dos direitos; autoridade do mestre. Processo das correccões moraes. Cultura affectiva e formação da vontade. 336

CAPITULO XX

A vida affectiva. Moralidade e egoismo

- I — Pendencias e inclinações; base da natureza moral. Forma de manifestações das tendencias — estados affectivos. Evolução das emoções; sentimentos e paixões. Escolha e cultura das tendencias. Formas diversas da expansão de uma mesma tendencia. 341
- II — Classificação das tendencias e dos sentimentos. quanto á sua natureza; tendencias pessoas; tendencias sympathicas. O instincto de conservação, nas suas diversas manifestações. Forma offensiva e forma defensiva das tendencias de conservação. A virtude e o egoismo. 345
- III — Tendencias sympathicas; sentimentos moraes. Origem da sympathia. Amizade; sentimentos de familia; patriotismo; caridade; philantropia. Sentimentos sympathicos particulares; sentimentos sympathicos geraes. As primeiras expansões sympathicas. O amor filial; sua importancia na organização da vida affectiva. Natureza dos motivos patrioticos. Humanidade. Odio. 349

CAPITULO XXI

Cultura dos sentimentos desinteressados

- I — Concepções ideias na vida affectiva: justiça, verdade, belleza e divindade. Influencia reciproca da

INDICE GERAL

439

	Ideia e da tendencia nos sentimentos desinteressados. Efficacia da acção educativa por intermedio da intelligencia. O progresso humano — função dos sentimentos desinteressados; papel do ideal. Justiça e sentimento do dever moral; concepção dos direitos. Solidariedade; direito á bondade.	355
II --	Curiosidade instinctiva; tendencia a conhecer. O amor á verdade. O gozo de pensar. Sinceridade, tolerancia, serenidade na pesquisa scientifica. A solidariedade intellectual. Intensidade do gozo esthetico; tom pessoal desses prazeres. Condições naturaes da esthetica. Os creadores da belleza. Função social e moral da arte.	359
III --	Natureza dos sentimentos religiosos. Sympathia. Justiça, mysterio da harmonia universal, religiosidade. Temor, veneração, amor, devoção, respeito... no sentimento religioso. Elementos representativos: crenças e ideal religioso. Aspecto religioso da moral e do dever. A falsa sciencia. Os espiritos religiosos. Neutralidade da Escola. Superstição; mysticismo.	362
IV --	A cultura moral é sempre integral e harmonica. Influencia do affecto sobre a natureza da criança; acção moral. Evocação de estados affectivos, suggestão. Opposição de tendencias. Inflexibilidade da lei moral.	367

CAPITULO XXII

Educação da vontade e constituição do caracter

I --	Definição da vontade; organização da actividade consciente e reformavel. A inibição — condição essencial da vontade. Reacções reflexas; excitações cerebraes conscientes; multiplicidade de tendencias suscitadas. A vontade e a attenção.	371
II --	Analyse da volição. Inibição pura. Classificação mental; apreciação affectiva. Concepção, deliberação e resolução. A intelligencia na organização da volição; poder inhibitorio das ideias.	374
III --	Ponderação de motivos. Methodisação do processo volitivo; orientação da volição. Presença de espirito; virtudes neutras. Reforço de inibição inicial. Ideia central; ideias circumstantes. Resultante das inibições. Despotas e opportunistas. Habito e vontade.	377
IV --	Elementos naturaes do caracter. Pendências predominantes; fórma de systematisação das actividades. Conhecimento do caracter natural da criança; para cada typo — um modelo ideal. A inibição na organização geral do caracter; os dois typos geraes.	381

CAPITULO XXIII

Apuro do caracter e organização do proceder

I --	Defeitos na fórma de querer. Insufficiencia de inibição: leviandade, volubidade, capricho... Importancia da reflexão e da attenção. Defeitos por
------	--

exagero de inibição: teimosia, obstinação...; por deficiência: indecisão, escrúpulos, timidez, tibieza... Valor da ideia na formação da vontade. Tenacidade.	387
II — Condições naturais da obediência infantil; da obediência à autonomia. Disciplina activa. Factores affectivos na realização da disciplina. A lei moral e o arbitrio do educador.	392
III -- Liberdade e responsabilidade. Consciência do dever. Determinismo e livre arbitrio. O espirito e a crença. Religião e moral.	396

CAPITULO XXIV

Dor e prazer na educação

I — Reforço das tendências pela repetição das respectivas manifestações; atenuação das tendências por effeito da falta de exercício. Dores e prazeres imaginarios. Dor e prazer como fins; gozo... soffrimento.	403
II — Dor e prazer como meios, no processo educativo; contraste de tendências, opposição de estudos affectivos. Necessidade de sentir. O presente e o futuro na realidade educativa. Dor positiva e prazer negativo; prazer positivo e dor negativa. Função da dor e do prazer; o factor — desejo.	405
III -- Sancções escolares; premio — prazer; dor — castigo. Penas corporaes; premios materiaes. Importancia moral e significação psychologica dos premios e dos castigos. As sancções devem ser cuidadosamente educativas. Reducção gradativa dos castigos.	410

Conclusão

O Problema de felicidade.	417
--------------------------------	-----

Noções de Psychologia



INDICE GERAL

	PAGS.
PREFÁCIO	5
Nota á 2. ^a edição.....	9

CONDIÇÕES GERAES DA VIDA PSYCHICA

CAP. I. OBJECTO DA PSYCHOLOGIA

O espirito... definição 1. — A vida psychica 2. — Exigencias essenciaes no ser vivo; superioridade e aspectos proprios da adaptação humana; conquista do meio 3. — A actividade consciente e a adaptação pessoal 4. — Factos psychicos, sua classificação 5. — A personalidade 6. — Condições da vida psychica 7.....	11
---	----

CAP. II. CONDIÇÃO ORGANICA DOS FACTOS PSYCHICOS: SYSTEMA NERVOSO

Relação da actividade consciente com a vida physiologica 1. — Papel do systema nervoso na economia geral do organismo; adaptação e coordenação 2. — Nervos e centros; excitabilidade e conductibilidade; transformação e systematisação 3. — Systema nervoso da vida de relação; eixo encephalo-rachiano 4. — Estructura geral do aparelho nervoso 5. — Substancia branca e substancia cinzenta 6. — Distribuição geral dos nervos; origens e relações. — O elemento nervoso; o neuronio 7. — Estructura geral do cerebro; o cortex cerebral 8. — Vias de condução do cerebro; ganglios cerebraes 9. — O cerebello 10. — Estructura geral da medulla 11. — O bulbo rachiano 12. — Estructura e função geral dos nervos 13. — Polarisação da condução nervosa; organização das cadeias de neuronios 14. — Condução na medulla e no bulbo 15. — A actividade cerebral; transformação das excitações sensoriaes em estímulos motores 16. — Trabalho associativo 17. — Centros corticaes; differenciação das funções conscientes; localisações cerebraes 18.....	19
--	----

CAP. III. CONSCIENCIA E ATENÇÃO

PAGS.

Definição de Consciencia 1. — Unidade dos estados de consciencia 2. — Aspecto geral da consciencia 3. — Psychismo, adaptação e variação 4. — Fluencia dos estados de consciencia 5. — Intensidade nas representações conscientes 6. — Factos psychicos inconscientes e sub-conscientes 7. — Optima de consciencia: Attenção 8. — Formas geraes de attenção 9. — As duas phases da attenção expontanea: passiva e activa 10. — Formas de attenção voluntaria 11. — Attenção esforçada 12. — Attenção reflectida habitual 13. — A physionomia na attenção 14.....	35
---	----

CAP. IV. A ACTIVIDADE SENSORIAL

Definição e condições geraes da sensação 1. — Impressionabilidade do organismo; natureza e formas dos agentes impressionantes 2. — Atributos das sensações 3. — Tom affectivo das sensações 4. — Importancia e origem das impressões sensoriaes; sentidos 5. — Sensações internas 6. — Sua classificação 7. — Distribuição geral da sensibilidade sensorial externa 8. — Adaptação dos elementos receptores á natureza do agente impressionante. 9. — Classificação das sensações externas 10.....	51
--	----

CAP. V. ESTUDO ANALYTICO DAS FUNÇÕES SENSORIAES

Sensações cutaneas; órgãos receptores 1. — Qualidades de sensações da pelle 2. — Distribuição dos elementos receptores 3. — Tacto de defeza e tacto de conhecimento 4. — Sensações gustativas 5. — Sensações olfactivas 6. — Agente impressionante e qualidades das sensações auditivas 7. — Som e ruido 8. — Órgãos receptores das impressões sonoras 9. — Sensações visuaes; agente impressionante e órgãos receptores 10. — Sensações de luz e sensações de côr 11. — Escala de saturação das côres 12. — Côres fundamentaes; combinação das côres 13. — Diferenciação funcional da retina 14. — Campo visual; accommodation 15.—Sentido visual 16. — Sentido cinestheseico; sensações musculares 17.....	65
--	----

CAP. VI. ASPECTOS GERAES NA CONSCIENCIA DAS SENSACÕES

Localisação das sensações 1. — Persistencia das excitações sensoriaes; imagens consecutivas 2. — Lei da inercia nas excitações sensoriaes 3. — Limiar de consciencia das sensações 4. — Lei de Weber-Fechner 5. — Lei da relatividade 6. — As sensações como dados de conhecimento 7.....	95
---	----

INDICE GERAL

375

A INTELLIGENCIA

CAP. VII. O CONHECIMENTO CONCRETO, ESTUDO GERAL DA PERCEPÇÃO

PAGS.

As sensações na synthese perceptiva 1. — Elementos e dados do conhecimento concreto 2. — Identidade dos elementos sensoriaes na diversidade das combinações perceptivas 3. — Percepção e reconhecimento 4. — Percepções puras; percepções assimiladas e percepções symbolicas 5. — Conteudo da percepção; importancia relativa dos attributos 6. — A apercepção 7. — Colaboração dos sentidos; gráo de conhecimento na percepção 8. — Classificação das percepções 9. — Percepções de qualidade 10.	91
---	----

CAP. VIII. TEMPO E ESPAÇO. PROCESSO GERAL DE CONHECER

A duração e a extensão nas sensações 1. — Noção de tempo: ideia e percepção 2. — Apreciação do tempo: função da memoria 3. — Condições subjectivas na apreciação de tempo 4. — O rhythmio physiologico 5. — Percepção do rhythmio; sentidos que mais se apuram nessas percepções; medidas naturaes de tempo 6. — Importancia dos dados TEMPO e ESPAÇO 7. — Attributos da realidade 8. — A percepção de espaço como reconhecimento directo e distincto 9. — Sensações que mais concorrem para as percepções espaciaes 10. — Significação das sensações internas como fontes de conhecimentos 11. — Principaes percepções de espaço 12. — Posição e distancia 13. — Forma 14. — Movimento 15. — Tempo e espaço no movimento 16. — Percepções espaciaes adquiridas 17. — Interpretação perceptiva; illusão 18. — Discriminação 19.	103
---	-----

CAP. IX. ORGANISAÇÃO DA EXPERIENCIA MENTAL

O conteudo mental; conhecimento e pensamento 1. — As tres ordens de representações 2. — A Memoria como condição mental 3. — Função geral da intelligencia; aquisição e utilização do conhecimento 4. — Conhecimento; reconhecimento; lembrança 5. — Memoria, habito e normalisação 6. — Funções associativas 7.	123
---	-----

CAP. X. A IDEIAÇÃO

A discriminação na percepção 1. — Caracter e importancia das ideias 2. — Elaboração da ideia 3. — Abstracção e generalisação 4. — Symbolisação, evocação e communicação das ideias 5. — Extensão e comprehensão 6. — Classificação das ideias 7. — Gráo de abstracção 8. — Os abstractos puros 9.	131
---	-----

CAP. XI. IMAGEM E IMAGINAÇÃO		PAGES.
Definição e classificação 1. — Processos de elaboração imaginativa		
2. — Conteúdo das imagens 3. — A imagem e a percepção 4.		
— Typos sensoriaes predominantes 5. — Compleição mental e		
typos de imagens 6. — Ideia e imagem geral 7. — Imaginação		
passiva e imaginação activa; reconstituição de imagens 8. —		
Comunicação das imagens 9. — Creação e originalidade 10.		
— Poder imaginativo 11. — Imaginação e entendimento 12.		
— Imaginação scientifica 13. — Hypotheses e systemas 14. —		
A imaginação no raciocínio 15.....		143
CAP. XII. ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO RACIONAL. JUÍZO E RACIOCÍNIO		
O concepto no mecanismo do pensamento 1. — Caracter do juízo:		
formula explicita do conhecimento 2. — A associação e o juízo;		
associações preferenciaes 3. — Relações impositivas 4. — Elab-		
oração do juízo 5. — Pensar, julgar e afirmar 6. — Juízo e		
verdade; duvida critica. — Crença; logica e razão 7. — Co-		
nhecimentos directos e conhecimentos indirectos; juízos geraes		
e juízos particulares 8. — Papel e importancia do raciocínio		
9. — Acquisição dos conhecimentos geraes; sua applicação para		
explicação dos factos. 10. — Inducção e deducção 11. — Hy-		
pothese e verificação 12. — Descripção formal do raciocínio		
13. — A experimentação 14. — Deducção e syllogismo 15. —		
Erro e sophisma 16. — Cooperação da imaginação na elab-		
oração do raciocínio 17.....		157
CAP. XIII. MEMORIA E ASSOCIAÇÃO DAS IDEIAS		
Aspectos geraes da memoria 1. — Condições cerebraes de que resultam		
as funções associativas 2. — As lembranças 3. — Operações		
da memoria 4. — Evocação e associação 5. — Qualidades		
e typos de memoria 6. — Memoria elementar 7. — Substituição		
de representações 8. — Perturbações da memoria 9. — Carácter		
geral da associação das ideias 10. — Formas de associações		
11. — Contiguidade e semelhança 12.....		177
CAP. XIV. A LINGUAGEM		
Exteriorisação e objectivação da actividade psychica 1. — Expressão		
intencional e linguagem 2. — Carácter geral da função da lin-		
guagem 3. — Symbolisação 4. — Exteriorisação e comunicação		
5. — Analogia das consciencias 6. — Socialisação do pensa-		
mento 7. — Expressão verbal automatica 8. — Condições		

INDICE GERAL

377

	PAGS.
psychico-sociaes da linguagem 9. — Origem da palavra 10. — O grito e o gesto 11. — Vantagens dos signaes sonoros 12. — Evolução das linguas 13. — Normas e lexicon 14. — Desen- volvimento do vocabulario 15. — Diferenciação dos termos 16.	191

AFFECTIVIDADE

CAP. XV. CARACTERES GERAES DOS FACTOS AFFECTIVOS

Polarisação affectiva 1. — Diferenciação da sensibilidade ; sensação e affectio 2. — Co-existencia de representações e affectioes 3. — Distincções entre os estados affectivos 4.— Passagem do agru- davel ao desagradavel 5. — Relatividade dos estados affecti- vos 6.	211
---	-----

CAP. XVI. NATUREZA E CAUSA DOS ESTADOS AFFECTIVOS

Caracterisação das solicitações vitaes 1. — Diferenciação affectiva, segundo a natureza das solicitações 2. — Affectividade physica e affectividade idealisada 3. — Tendencias de conservação e ten- dencias de expansão 4. — Discriminação das tendencias egoistas 5. — Estados affectivos sensoriaes e organicos 6. — Causa e natureza nas affectioes sensoriaes-organicas 7. — Estados af- fectivos sensoriaes-externos 8. — Polarisação affectiva nas manifestações sensoriaes e organicas 9. — Compensação : dor-prazer 10.	221
---	-----

CAP. XVII. AS AFFECTIOES SYMPATHICAS

Idealisação das affectioes 1. — Diferenciação das tendencias sob o influxo das representações 2. — Depuração, multiplicação e definição das manifestações affectivas 3. — Tendencias egoistas ; defensivas e aggressivas 4.— Origem das tendencias sympathicas ; unidade affectiva 5. — Expansão da vida individual 6. — Influen- cia do grupo domestico 7. — Espiritualisação das tendencias de expansão 8. — Contraste : egoismo-sympathia 9. — Riqueza da affectividade sympathica 10. — Affectioes desinteressadas 11. — Affectividade esthetica 12. — A actividade artistica 13. — As affectioes sympathicas e a sociedade 14.	231
---	-----

CAP. XVIII. COMPOSIÇÃO E FORMAS DOS ESTADOS AFFECTIVOS

Affectioes simples 1. — Os estados affectivos compostos e a vida moral 2. — Discriminação das formas affectivas 3. — A emo- ção 4. — Cortejo sensorial e visceral das emoções 5. — Cara-	
--	--

	PAGS.
cter primitivo da emoção 6. — Significação objectiva da emoção 7. — A paixão 8. — Evolução normal dos estados affectivos; sentimentos 9.....	247

A VONTADE

CAP. XIX. FORMAS DE REACÇÃO

Definição da actividade consciente 1. — Formas geraes de reacção objectiva: reflexos, instinctos e acção voluntaria 2. — Caracterisação do acto reflexo 3. — Classificação dos reflexos 4. — Os quatro typos de Longet 5. — Relação entre os reflexos e a vontade 6. — Os actos reflexos e a consciencia 7. — O acto reflexo como typo da reacção psychica 8. — Os reflexos são systematisações especificas e hereditarias 9. — Formas da actividade reformavel 10. — A inibição 11.....	259
--	-----

CAP. XX. A VOLIÇÃO

Caracter necessario da volição 1. — Factores da vontade 2. — Analyse objectiva reacções «voluntarias» 3. — Phases características da volição 4. — Os «motivos» da vontade 5. — Organização do acto volitivo 6. — Inibição e vontade; virtudes neutras 7. — Papel da ideia na volição 8. — O esforço volitivo 9. — Attenção e vontade 10.....	273
--	-----

CAP. XXI. NORMALISAÇÃO DA ACTIVIDADE CONSCIENTE

Psychismo: reforma e estabilidade; 1. — Tendencia á normalisação 2.—Formula da personalidade; iniciativa e habito 3. — Organização da actividade cerebral 4.— Condição physiologica da normalisação 5. — Subconsciencia dos mecanismos automaticos 6. — Propriedades e caracter dos mecanismos automaticos 7. — Habito, automatismo e vontade 8. — A consciencia nas reacções automaticas 9. — Habito de «contrôle» 10. — Classificação dos habitos 11. — Acquisição dos habitos 12. — Reforma dos habitos 13. — Reflexo e habito — Absorção dos reflexos 14.	285
--	-----

SYNTHESE PSYCHICA

CAP. XXII. FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE — O DESENVOLVIMENTO PSYCHICO

A personalidade e o «eu» 1. — Processos da evolução psychica 2. — O cerebro do recém-nascido 3. — Systematisações nervosas hereditarias; tendencias geraes 4. — Factores da formação	
--	--

INDICE GERAL

379

	PAGES.
psychica 5. — A consciencia do recém-nascido 6. — Primeira phase da vida psychica 7. — Alvorecer da intelligencia 8. — Primeiras inibições systematicas 9. — Ordem de aquisições 10. — Primeiras aquisições mentaes 11. — Curiosidade 12. — Necessidade de unificação mental 13. — Egoismo 14. — Influencia social 15. — Tendencia a generalisar 16. — Aquisições symbolicas 17. — Logica da criança 18. — Segunda phase mental 19. — Quadro geral da evolução psychica 20.....	299
CAP. XXIII. IMITAÇÃO, INVENÇÃO E CORRECÇÃO	
Necessidade da adaptação individual 1. — Caracter imitativo das primeiras reacções psychicas 2. — Assimilação cerebral das formas de excitação 3. — Distincções na imitação 4. — Evolução da imitação 5. — Condições naturaes da invenção 6. — Imitação e invenção 7. — Prazer infantil no inventar 8. — Invenção e imaginação na criança 9. — O brinquedo 10. — Processo de correcção 11. — Formulas de substituição 12.....	321
CAP. XXIV. O CARACTER	
Factores da personalidade 1. — Definição de caracter; tendencias innatas e tradição 2. — Compleição organica 3. — Classificação dos temperamentos 4. — Elementos constitutivos do caracter 5. — Classificação dos caracteres 6. — Classificação de Malapert 7. — Classificação de Ribot 8. — Classificação de Paulhan 9. — O caracter como symbolo pessoal 10.....	331
CAP. XXV. A PERSONALIDADE E A TRADIÇÃO SOCIAL	
(Conclusão)	
Formas explicitas nas consciencias 1. — Comunicação das consciencias 2. — O subjectivo pessoal e as concepções collectivas 3. — As ideias como valores sociaes; a transmissão symbolica dos processos adaptativos 4. — Organização social 5. — A evolução humana; nucleos de elaboração civilisadora 6. — Orgãos e funções sociaes 7. — Autonomia pessoal e solidariedade affectiva 8. — A tradição: assimilação do individuo no grupo social 9. — Significação objectiva da sociedade humana 10...	341
APPENDICE I	
Caracterisação dos Anormais escolares.....	355
APPENDICE II	
Analyse da fadiga e estafa.....	363

N. 894 — Composto em linotypo e impresso na machina n. 3, nas Oficinas Graphicas da Livraria Francisco Alves, em Dezembro de 1917.