

As ideias pedagógicas na virada do século XIX para o XX a partir da abordagem comparatista entre Ruy Barbosa e Manoel Bomfim

VITOR SERGIO DE ALMEIDA

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Membro do grupo de pesquisa Políticas, Educação e Cidadania (Polis) da UFU.
e-mail: vitor_sergio@hotmail.com

ROGÉRIO JUSTINO

Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Pesquisa Geração e Juventude (GERAJU) da UnB. e-mail: rogerio.justino@gmail.com



INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo, por meio da comparação entre o pensamento pedagógico de Ruy Barbosa¹ (1849-1923) e de Manoel Bomfim (1868-1932), discutir alguns aspectos das ideias pedagógicas que circulavam pelo Brasil no período da transição do Império para a República. Esses dois foram intelectuais polígrafos², que à moda da sua época, atuaram nas mais diversas áreas. Ressalta-se que eles foram contemporâneos, ativos politicamente e, por meio de suas canetas, ambos atuaram na academia e na vida política.

Ruy Barbosa “nasceu 5 de novembro de 1849, à Rua dos Capitães, hoje Rui Barbosa, Freguesia da Sé, cidade de Salvador” (Penteado, 1984, p. 13), teve uma vivência muito próxima à política e aos estudos. O pai dele, João José Barbosa de Oliveira, desde muito cedo, preocupou-se com a qualidade da educação repassada ao filho e logo os resultados apareceram, como se percebe por meio da fala de seu primeiro professor: “aos cinco anos aprendeu análise gramatical, a ‘discutir orações e a conjugar todos os verbos regulares’” (Penteado, 1984, p. 15).

¹ Por uma opção histórica, será adotada a grafia original do nome com a letra “y”, contudo, nas obras mais recentes há uma atualização para letra “i”.

² Esta expressão descreve aqueles intelectuais que atuaram em diversas áreas do conhecimento, escrevendo e marcando o campo de ciências amplas, ao final do século XIX e início do século XX. Essa característica era comum a determinados setores da intelectualidade brasileira.

O jovem Ruy Barbosa seguiu uma vida escolar de sucessos e decidiu ingressar no curso de Direito, caminho óbvio para aqueles que planejavam a vida pública. Inicialmente, ele adentrou na faculdade de Direito do Recife, mas transferiu-se para a Faculdade de São Paulo, onde se graduou em 1870. A partir desse ponto, a vida de Ruy Barbosa passa a imergir na vida política do Brasil, assim, desempenhando várias ações e ocupando vários cargos. Dentre os ideais, ele exerceu o jornalismo (escrevendo cotidianamente em vários jornais), atuou como advogado, instrutor público, escritor (traduzindo e redigindo obras) e realizou viagens de inspeção nos mais diversos órgãos oficiais ligados à educação. Nesse contexto, evidencia-se que ele ensinou o fim da escravidão (Machado, 2010; Pentead, 1984).

Também nordestino, Manoel Bomfim nasceu em Sergipe, em Aracajú, filho de um proprietário de um engenho, e decidiu cursar Medicina.

Aos dezessete anos mudou-se para a Bahia, com o objetivo de iniciar o curso. Por insatisfação com a formação oferecida na Faculdade de Medicina da Bahia, transferiu-se para o Rio de Janeiro concluindo o curso na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no ano de 1890. A mudança para a Capital do país, associada à rede de relações pessoais estabelecidas lançam Bomfim, definitivamente, rumo a desafios que jamais o trariam de volta à casa paterna (Camara; Cockell, 2011, p. 295).

Ao concluir os anos acadêmicos, ele também entrou para a vida política e intelectual do país, participando ativamente dos eventos políticos dos primeiros anos da República e, contra o *establishment*³, por causa disso, ele foi perseguido nas primeiras crises republicanas e obrigado a refugiar-se no interior de São Paulo. Ao regressar ao Rio de Janeiro, Bomfim abdicou da Medicina, pois encontrou nas salas de aula e na publicação de artigos em periódicos a fonte de sustento e de extravasamento da intelectualidade. Logo, ingressou, por convite do prefeito, no *Pedagogium*⁴, local em que permaneceu por 11 anos, tendo sido o ponto da ligação dele com a educação do Brasil (Camara; Cockell, 2011).

Pelos caminhos do poder, os dois autores terminam no Rio de Janeiro, capital do país, local onde emanava a hegemonia política. Assim, diante desse poder, ambos se tornaram intelectuais polígrafos, autores de obras importantes e

³ Entende-se como a ordem ideológica, econômica, política e legal que constitui uma sociedade ou um Estado, denotada e amparada pela elite.

⁴ Foi um museu pedagógico fundado em 1890, localizado no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no Brasil. Em 1897 foi transformado em um centro de cultura superior e, em 1906, recebeu o primeiro laboratório de psicologia experimental do país. A instituição foi extinta em 1919.

efervescentes participantes do momento político. Contudo, apesar de contemporâneos, apresentavam dissidências em grande parte de seus pensamentos.

Na busca por discutir alguns pontos nos quais esses dois autores se encontram e se divergem, o presente texto foi estruturado partindo da concepção de que todos os sujeitos são fruto do tempo, as ideias estão coladas em seus lugares e dialogam com aqueles que as formulam e as defendem.

Diante do anseio de comparação entre os dois autores, faz-se uma discussão sobre as políticas educacionais e as principais reformas da educação desde a Declaração da Independência do Brasil (1822) até a Proclamação da República (1889), precisamente durante a República Velha (1889-1930), com destaque para a primeira Lei Geral sobre Educação de 1827, e ainda expondo outras duas: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a Reforma Leônicio de Carvalho (1879). Saliencia-se que várias vertentes de pensamento rondavam o Brasil e o mundo e permeavam os campos científicos – como higienismo, modernização, civilização e cientificismo – e tais vertentes (in)diretamente serão abordadas. Logo, entender esse contexto científico, político e social é compreender os ideais dos dois.

Após essa reflexão contextual, adentra-se na abordagem das ideias dos respectivos intelectuais, dividindo-a em duas partes. Uma discutirá a amplitude de pensamento e o higienismo, com o objetivo de mostrar como os dois pensavam os espaços geográficos e como se deu a influência do pensamento higienista em suas obras. A segunda abordará o método e as questões pedagógicas. Assim, comparativamente, busca-se entender alguns pontos que são divergentes e as aproximações, como a defesa do método intuitivo por Ruy Barbosa e a ampliação da noção de educação para Manuel Bomfim.

AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NÃO ESTÃO DESCOLADAS DO SEU TEMPO

Ao refletir sobre a educação na passagem do século XIX para o XX, torna-se mister que se compreenda o desenvolver político e social daquele momento no Brasil, quais eram os desafios que estavam postos, os caminhos trilhados até aquela circunstância, pois, afinal, os homens são fruto do seu tempo. Bakhtin (2002) afirma que as ideias defendidas ou rejeitadas constituem um grande arcabouço, que em certa medida, é ao mesmo tempo individual e coletiva.

Nesse sentido, Manoel Bonfim e Ruy Barbosa não expressavam pensamentos fora do lugar ou estranhos à sociedade dentro da qual estavam inseridos, ao contrário, as ideias por eles defendidas, em grande medida opositoras, eram elementos pertencentes à ideologia do final do século XIX e início de século XX. Ao mesmo tempo, eles mostravam as individualidades recortadas pelas singularidades de formação e história pessoal, mas também constituíam o grupo social a que pertenciam e as redes de sociabilidade⁵ por eles constituídas.

⁵ Sirinelli (2003) expõe que as relações estruturadas em rede tratam de lugares mais ou

Os dois pensadores representavam uma demarcação política e social de elementos que contribuíam para a disputa política emergente naquele momento no cenário brasileiro, a saber, a passagem da Monarquia para a República e a consolidação da República. Discutir o aspecto educacional, neste momento, é de extrema relevância, afinal, como destaca José Murilo de Carvalho, cria-se a república, agora, precisa-se criar o cidadão republicano.

A análise para esta afirmação de Carvalho (1998) perpassa por diversos elementos estratégicos construídos dentro da República e do Império Brasileiro, sobretudo na República. Com isso, infere-se que a questão da instrução formal, feita nas escolas, adentra a centralidade da discussão e em certos momentos é vista como o elemento da redenção nacional, capaz de salvar a construção do novo Estado e moldar os cidadãos, aqueles que devem conviver neste espaço.

Desta forma, a discussão sobre educação deixou de ser apenas uma discussão para letrar e garantir privilégios aos setores dominantes, mas também para formar o cidadão dentro dos novos ideários que permeavam o mundo, e não apenas as fronteiras nacionais.

Por certo, os ideais emoldurados sobre novos métodos, leis, regimentos, instruções e toda a burocracia, revestida de técnica e ciência, precisavam ser defendidos, como fez Ruy Barbosa, ou contrapostos, como feito por Manoel Bonfim. Já a educação, tanto em um quanto em outro, aparece como elemento central para este debate, mesmo que em sentidos bem diferentes.

Neste ambiente, torna-se importante elucidar quais eram as ideias pedagógicas que conduziram o Império Brasileiro até o fim e aqueles pensamentos que influenciaram os debatedores do início da República.

UM PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO DO IMPÉRIO

O Império Brasileiro (1822-1889) não elencava a educação, em especial o ensino secundário e superior, entre suas prioridades. E desta forma, elaborar um sistema educacional com fins a incluir os setores menos abastados não era uma questão posta ao *staff* monárquico tupiniquim.

Conviveu-se com a escravidão e a exclusão, logo, frequentar a escola era um privilégio construído para uma pequena parcela de brasileiros. Os rudimentos da leitura e da matemática foram garantidos pela primeira vez no reinado de Dom Pedro I (1822-1831), por meio da Lei Geral sobre Educação, de 15 de outubro de 1827, trazendo o método lancasteriano como pedagogia oficial no Brasil. Ressalta-se que não existia nenhuma vedação à frequência da escola aos negros,

menos formais de aprendizagem e de troca, de laços que se atam, de contatos e articulações fundamentais. A noção de rede remete ao microcosmo particular de um grupo, no qual se estabelecem vínculos afetivos e se produz uma sensibilidade que se constitui marca desse grupo.

contudo, os escravos eram proibidos, assim, a grande maioria dos negros permanecia fora do ambiente escolar (Veiga, 2007).

Os efeitos práticos da Lei Geral sobre Educação foram incipientes para uma educação de massa, permanecendo a grande escala da população brasileira fora da escola, visto que as poucas que foram criadas eram distantes e de difícil acesso. O método lancastariano provou ser mais preocupado em contabilizar números do que apresentar uma proposta pedagógica. O ensino secundário, predominantemente privado, mantinha as classes baixas fora da sala de aula em virtude dos preços.

Essa realidade sugere uma reflexão sobre o discurso das elites, que proclamavam que a escola seria um espaço privilegiado para o desenvolvimento dos valores da civilização. O alvo da escola pública, no Brasil, foi essencialmente a população pobre, negra e mestiça, portadora de “hábitos e valores rudes”, não afeita a ordens sociais nem ao cumprimento dos deveres e por isso passível de ser civilizada. A difusão da escola pública uniu as elites na afirmação de um lugar-comum: o de que da instrução dependeria o futuro da nação. Mas não foi elaborado um projeto nacional de educação, e os procedimentos para instruir o povo fragmentaram-se em iniciativas subordinadas aos governos provinciais (Veiga, 2007, p. 149).

Ao final do I Reinado (1822-1831) iniciou-se o Período Regencial (1831-1841), com abdicação de Dom Pedro I. Em 1834 foi aprovado o Ato Adicional à Constituição, em que fica decidido que as escolas de primeiras letras seriam responsabilidade das províncias imperiais.

A partir de tal construção legal, as escolas, que já eram raras, passam a ser ainda mais inacessíveis. Sem uma política estatal de educação, permanecendo o império com suas premissas avessas ao avanço das práticas de difusão da educação formal defendida aos moldes liberais no velho continente, a construção de uma política nacional de educação pareceu distante. Enquanto os vizinhos de tradição hispânica já contavam com a instalação de universidades desde o primeiro século de colonização, o Império Brasileiro caminhava vagarosamente na tentativa das primeiras letras.

O golpe da maioria ascende Dom Pedro II (1841-1889), então com 14 anos e sete meses, ao trono brasileiro. Talvez mais pela longevidade do imperador do que por uma vontade política orientada, foi neste período que se enfrentou um número interessante de reformas educacionais e o ingresso de novos métodos educacionais.

Nessa época expunham-se duas reformas: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a Leôncio de Carvalho (1879). A primeira estabeleceu a obrigatoriedade da educação de primeiras letras e a formação profissional em serviço. Com ela prevaleceu o método simultâneo, que coexistiu com o lancasteriano, permeando uma

organização racional, semelhante ao que preconizava o ensino jesuíta, visto que a memorização, a repetição e a emulação ainda imperavam dentro dos muros escolares. Sem uma estrutura financeira e burocrática, ou mesmo um real apoio estatal, essas atrativas foram inócuas (Saviani, 2007; Veiga, 2007).

A segunda reforma foi a Leôncio de Carvalho. Em seu conjunto, ela trouxe a ascensão do método intuitivo ou lição de coisas, sendo que foi traduzida ao português por Ruy Barbosa. Como destaque, frisa-se que foi a primeira vez que a questão da higiene aparece formalmente em um texto oficial: “É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (Saviani, 2007, p. 136).

O higienismo, que ganhou força nas primeiras décadas da República, já estava presente nos textos imperiais e conjugado com uma série de outros pressupostos teóricos que começavam a ganhar espaços nas elites brasileiras, tanto intelectuais, quanto políticas, em um campo de disputa tenso, repleto de avanços e retrocessos. Para prosseguir a discussão, serão analisadas algumas formulações que atingem o Brasil no período do fim do Império e início da República.

AS IDEIAS NA TRANSIÇÃO DO IMPÉRIO PARA A REPÚBLICA

Acreditando que as ideias pedagógicas não estão descoladas do seu tempo, tanto Ruy Barbosa quanto Manoel Bomfim estavam imersos nos debates da época, portanto, entender as principais tendências deste período ajudam no caminho da compreensão da concepção de educação dos dois autores.

Ao longo da transição entre o Império Brasileiro (1822-1889) e a Primeira República (1889-1930), algumas correntes e conceitos merecem destaque, visto que estavam presentes nos debates em diversas áreas do conhecimento e se fizeram ativas na educação. Destacam-se expressões como: modernizar, civilizar, higienismo, técnica, método e ciência, positivismo.

Todos esses termos são conjugados dentro de uma perspectiva social e econômica que se alastrou com força na Europa do século XIX e que no Brasil aportou em fins do século XIX e início do XX. Assim, aconteceu com o capitalismo liberal, aos seus moldes, que ganhou os contornos em terras tupiniquins, conforme assevera Schwarz (2000, p. 15):

Em matéria de racionalidade, os papéis se embaralhavam e trocavam normalmente: a ciência era fantasia e moral, o obscurantismo era realismo e responsabilidade, a técnica não era prática, o altruísmo implantava a mais-valia etc.

Os ideais liberais, sustentados na força da ciência, emergiram garantindo o poder da verdade e de explicação para os ordenamentos sociais oriundos da

Revolução Científica, e sua conseqüente Revolução Industrial. Mesmo em terras brasileiras, onde a indústria não passava de um sonho distante por meio de ações individuais, como as do Barão de Mauá, as premissas liberais penetravam no seio da sociedade, logo, na educação não foi diferente.

Com forte ligação com as ciências naturais, e fruto dos primeiros experimentos do Renascimento, o Liberalismo na educação teve influência ao tentar naturalizar comportamentos. Por intermédio da observação, típica das ciências da natureza, o Liberalismo buscava explicar a sociedade e seus conflitos, que seriam, por tal explicação, resultado de um processo natural em que as diferenças entre sujeitos, observáveis pelos sentidos, seriam a verdade evidente.

Bastava ao cientista, por meio de métodos válidos e testados, verificar o que a natureza já construía. Sob tal ótica era natural que um estudante tivesse desempenho melhor que outro, bem como propensões biológicas para um determinado trabalho ou desempenho, restando, sob aspectos sociais, pouco espaço de manobra.

Junto com os aspectos científicos, crescia a força das pesquisas no campo da biologia, refutando teorias sociais em benefício de uma explicação científica, com método próprio para analisar os seres humanos. Assim, o discurso sobre as questões higiênicas é preponderante aos discursos acerca das novas organizações territoriais e espaciais dos sujeitos. As cidades crescem, criam-se verdadeiros aglomerados humanos, evidenciam-se as condições higiênicas insalubres, assim, restava à nascente ciência responder a tais problemas.

A resposta foi culpabilizar as aglomerações daqueles que não possuíam moradias dentro dos padrões estabelecidos pelo modo de ser civilizado do início do século XX. Neste sentido, o chamado *higienismo* ganhava espaço ao buscar nos cortiços⁶ as causas das epidemias, bem como inferir aspectos sociais e pessoais a partir de características físicas e higiênicas.

A racionalidade médico-higiênica também procura submeter as faculdades do homem à sua lógica, constituindo com isto, uma efetiva pedagogia das faculdades, em que o desenvolvimento do corpo, da inteligência e da moral deveria ser pautado nas prescrições consolidadas nas instituições e pelos representantes da razão médica (Gondra, 2005, p. 5).

Na educação, o controle sobre os corpos moldava o futuro trabalhador dócil, que deveria ingressar rapidamente no mercado de trabalho e se enquadrar

⁶ Cortiço era o nome popular das habitações populares, eternizado na literatura pela obra *O cortiço* (1890) de Aluísio de Azevedo. Estes locais de residência eram coletivos, com pouca, ou nenhuma, assistência de saneamento básico e completa ausência de atenção estatal. O higienismo fez a relação entre as populações criminosas e a falta de higiene destes locais.

no esquema de consumo capitalista. Sujeitos bem cuidados higienicamente não tinham preocupação real com o bem-estar, mas buscava-se obter almas dóceis e saudáveis na labuta cotidiana. Um dos exemplos desse amplo projeto de criar um novo brasileiro é a campanha do “Ankilostomina Fontoura”, protagonizado pelo célebre personagem de Monteiro Lobato, Jeca Tatu, eternizado no conto *Urupês*. A doença é posta em similitude com a incapacidade para o trabalho, a preguiça é resultado de maus hábitos adquiridos pelo Jeca. Esse habitante do interior não produzia, pois estava doente, e para a cura, era necessário o uso de um medicamento, sendo este o símbolo da própria civilização. O resultado de um processo químico científico (o fármaco) seria capaz de libertar o sujeito do seu estado de torpor e recolocá-lo na vida produtiva. Construía-se novamente a oposição entre o civilizado e o não civilizado, o litoral e o sertão. Este representa um lugar de doença, ainda não civilizado, carente de ações que o levassem ao progresso.

Toda esta pedagogia estava presente nos debates acadêmicos, nas escolas, nos grupos escolares da República. Os “templos de civilização”, conforme os nominou Souza (1998), abrigavam estruturas específicas para higienizar seus frequentadores.

Desta forma, a partir das discussões enunciadas sobre o momento histórico vivido pelos autores e seguidas pelas principais discussões científicas e retóricas que os contornavam, torna-se possível, agora, adentrar diretamente na produção de Ruy Barbosa e Manoel Bomfim.

AMPLITUDE DE PENSAMENTO E AS INFLUÊNCIAS MÉDICO-HIGIENISTAS

O baiano Ruy Barbosa foi um intelectual polígrafo, atuou em várias áreas do conhecimento, ganhou destaque como homem público e na vida diplomática. A erudição que alcançou é destaque, visto que não emergia dos seios das elites tradicionais, mas de setores médios, construindo mais relações com as cidades que com o campo. Penteado (1984) expõe que essa característica e o não pertencimento a setores mais tradicionais contribuíram para que Ruy Barbosa representasse um pensamento que fosse característico da classe média urbana em ascensão no Brasil.

Concepções que não coadunavam com os métodos ligados às tradicionais oligarquias monárquicas fundiárias conectaram-se com ideias difundidas em outras regiões do mundo. Os novos pensamentos passaram a refletir sobre as estruturas de atraso da nação e sobre as possibilidades de reorganização, colocando em destaque a reformulação educacional, uma pré-condição à construção de um país moderno e civilizado.

Torna-se importante destacar que esses conceitos de moderno e civilizado não estão atrelados às concepções libertárias, muito menos sociais, mas, identificavam-nas com o liberalismo de moldes capitalistas. Herschmann e Pereira (1994, p. 15), ao discutirem o moderno e o civilizado, constroem uma diferenciação,

afirmando que ser civilizado, no Brasil do início da República (1889-1930), referia-se aos brasileiros que copiavam os modos de ser e viver dos europeus, os quais os transformavam em civilizados e, por outro lado, ser moderno era buscar “[...] antes de mais nada, tentar assumir um lugar prestigiado no debate científico e artístico”.

O pensamento pedagógico de Barbosa desconsidera a condição de classe, colocando as diferenças como naturais na sociedade, o que é uma premissa liberal. Desta forma, a educação ganha o sentido de conformação do cidadão e não de libertação, ao contrário do seu contemporâneo Manoel Bomfim, que depositava no processo educacional a possibilidade de libertar e transformar as sociedades de colonização (Bomfim, 2008; Gontijo, 2010; Machado, 2010).

Essa percepção sobre as fronteiras do território nativo é um marco importante da obra esquecida de Bomfim (2008), preocupação que não está no pensamento de Ruy Barbosa, que, por sua vez, estava preocupado exclusivamente com a territorialidade brasileira. Dessa forma, Bomfim (2008) lançava uma concepção de análise sobre o continente de colonização europeia, a qual abarcava como elemento condutor a origem da colonização, não distinguindo as fronteiras originárias de embates tardios, mas lastreadas nas heranças culturais, nas tradições e na questão cultural.

Essa posição era contraditória às explicações tradicionais para o subdesenvolvimento das nações latino-americanas. Ventura (1987) alerta sobre como a construção historiográfica justificava o subdesenvolvimento das nações em critérios como raça e geografia, a exemplo de Euclides da Cunha, em *Os Sertões*, ou Domingo Sarmiento, na Argentina, com a obra *Facundo: civilização e barbárie*. Desta forma, Manoel Bomfim é pioneiro em rechaçar essas posições deterministas.

Na contracorrente das interpretações em voga acerca do atraso brasileiro, comumente explicado pelos determinismos do meio (o clima tropical) e da raça, Bomfim, como outros intelectuais de sua época, acreditou que o tema da educação e da instrução pública possibilitava a definição de sua identidade como intelectual, assim como a afirmação da própria identidade nacional (Gontijo, 2010, p. 12).

Diferentemente de Bomfim, Ruy Barbosa defendia um crescente embranquecimento da raça como um fator de redenção nacional e eliminação dos efeitos negativos das miscigenações originais, conforme afirma Maio (2004, p. 74):

Publicado em julho de 1917, o discurso de Rui Barbosa lembra a memória apresentada no 1º Congresso Universal das Raças, realizado em 1911 em Londres, pelo médico Batista Lacerda, então diretor do Museu Nacional. Esta, em tom otimista, previa que através da miscigenação o Brasil se tornaria um país de população predominantemente branca até 2012.

Essas discussões de caráter científico, pelas quais a questão da raça é ponto marcante, embebiaram tanto a obra de um quanto de outro. Contudo, emergiam por vieses quase sempre opostos. Nesta questão da origem das desigualdades é clara a diferença entre a concepção dos dois autores, e ao refletir sobre as ideias pedagógicas por eles defendidas, vê-se também uma diferença, ou seja, o higienismo está presente nos ideais de Ruy Barbosa, e o pensamento contra-hegemônico marca a obra de Bomfim.

Manoel Bomfim, sem destaque no meio editorial e praticamente esquecido dos cursos de pedagogia contemporâneos, por meio da obra *A América Latina: males de origem*, sustenta a argumentação por meio de metáforas com a biologia, (Bomfim 2008). Assim ele usa conceitos que estavam em voga ao final do século XIX por causa, em grande parte, da consolidação do campo médico-higienista⁷, sustentada pela formação inicial do autor.

A construção do campo médico-sanitário fomentava a utilização de termos medicinais para refletir sobre outros setores de conhecimento, fato que não era estranho para escritores contemporâneos, como o próprio pensamento social de Bomfim, que foi emoldurado por essas concepções.

Na educação, alguns escritores do início da república brasileira utilizavam-se fartamente de metáforas médicas, a exemplo de Nina Rodrigues⁸ e Afrânio Peixoto⁹, para discutir elementos de ordem educacional e social. Assim, esta

[...] racionalidade médico-higiênica também procura submeter as faculdades do homem à sua lógica, constituindo com isto, uma efetiva pedagogia das faculdades, em que o desenvolvimento do corpo, da inteligência e da moral deveria ser pautado nas prescrições consolidadas nas instituições e pelos representantes da razão médica (Gondra, 2005, p. 5).

Nesse caminho, a obra de Bomfim é fruto do seu tempo. Com termos fartos, como hereditariedade e parasitismo, ele traduziu a sua teoria sobre o subdesenvolvimento das nações de colonização ibérica, utilizando-se de relações com o mundo biológico e com as condições sociais americanas.

Ruy Barbosa também não se afastou deste pensamento em seus pareceres (1882-1883) sobre as reformas da educação básica. Ele trouxe uma série de apontamentos sobre questões também ligadas a elementos biológicos, médico-

⁷ Para ampliar a discussão do campo médico, consultar: Gondra, 2004.

⁸ Júlio Afrânio Peixoto (1876-1947) foi um médico que enveredou para o campo da literatura e da educação. Foi um divulgador dos ideais médico-higienistas na educação brasileira.

⁹ Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) foi médico, um dos precursores de estudos antropológicos no Brasil. As suas pesquisas classificavam e ordenavam os sujeitos por meio de suas características físicas.

higienistas. As citações ao ensino da ginástica são destaques, como nos confirma Penteado (1984, p. 70):

Sem entrar propriamente na apresentação específica dos métodos de ensino da ginástica, entretanto, Rui fez uma demonstração impressionante de caráter cultural e informativo sobre o ensino da ginástica nas escolas primárias, secundárias e de nível superior da maior parte dos países Europeus e da América do Norte.

Em relação à apreciação das novas ciências presentes na contemporaneidade dos dois autores, é possível compreender que, em certa medida, elas apresentavam uma semelhança quanto à utilização das teorias em voga. Os conteúdos ligados à biologia manifestaram-se na obra de Manoel Bomfim como recurso discursivo-literário e em Ruy Barbosa no higienismo permeado pela eugenia.

A busca pela modernização e pela civilização foram, nos escritos de Barbosa, conseguidos por meio da educação, sem que houvesse uma preocupação com a condição de submissão dos sujeitos, enquanto que essa questão, para Bomfim, era central, isto é, a educação seria o caminho para a construção de um futuro livre e próprio para as sociedades coloniais.

Nesses primeiros itens comparados, foi possível perceber que, mesmo influenciados por conceitos comuns à intelectualidade no período, os resultados de Bomfim têm uma característica de cunho social e de enfrentamento, enquanto Ruy Barbosa caminha para a conciliação com as novas oligarquias emergentes na República. A educação, para um, resulta na transformação dos sujeitos e, para o outro, na emolduração às novas demandas sociais.

O MÉTODO E AS QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Nas obras consultadas sobre Ruy Barbosa, é possível identificar com maior clareza as ideias pedagógicas e a noção de educação formal, as quais podem ser detalhadas na obra de Penteado (1984) e nos fartos relatórios sobre educação. O processo educacional para Ruy Barbosa era uma questão de Estado e deveria ser tratada como tal, sendo, neste sentido, um elemento de redenção nacional, uma ideia bastante difundida no início da república, quando se acreditava ser a escolarização formal o caminho para solver os males políticos e sociais.

Contudo, como destaca Veiga (2007, p. 185),

Rui não inova por aquilo que defende: escola pública, obrigatória e leiga, novos métodos pedagógicos e avanços das ciências – tais princípios eram defendidos por outros intelectuais. O diferencial do monumental trabalho que empreendeu estava nos recursos mobilizados para construir sua argumentação, o que fez com

que suas obras se revestissem de um caráter científico ainda pouco usual no campo pedagógico e passassem a representar importante referência de estudos.

Manoel Bomfim (2004) não é tão explícito quanto a métodos e questões pedagógicas em sua obra. Ele não ataca diretamente o campo educacional, apesar de ter se dedicado à educação, ao estilo de cronista, nos cargos administrativos educacionais e nos periódicos onde escreveu.

Todavia, na obra de Ruy Barbosa, a solução escolar é presente. E as soluções educacionais nacionais estariam tão mais próximas do sucesso quanto melhor fossem extraídos os métodos do exterior, exitosos em seus respectivos países e copiados para o Brasil. Dessa forma, a solução da escola brasileira encontrava-se em experiências alheias à brasilidade, em estudos de relatórios enviados por professores em visitas técnicas, ou pessoalmente, a partir dos quais seria possível construir uma série de comparações, a exemplo dos excertos:

Não queremos, porém, merecer a censura de havermos escolhido malevolamente, para uma malévola confrontação com o nosso país, exemplos de povos excepcionalmente instruídos, como os dinamarqueses na Europa e, na Oceânia, os Canaques do arquipélago Sandwich; não nos deteremos em mostrar a distância que nos alonga da Prússia, onde já em 1845, em 100 moços de 20 anos, não se encontraram mais de dois não habilitados em leitura, escrita e cálculo, e, no ano seguinte, em um exército de 122.897 homens, militavam apenas dois analfabetos [...]. Seremos menos exigentes, e deixaremos à própria administração brasileira a imposição do qualificativo adequado à penosa verdade dos fatos atuais (Machado, 2010, p. 69-70)

Neste, Ruy Barbosa realiza uma crítica à situação de analfabetismo brasileiro ao estabelecer as comparações com outras nações. Dentro do campo da Educação Internacional comparada, Bray Adamson e Mason (2015) classificam essa ação como a etapa descritiva, típica do século XIX, e centrada em disponibilizar dados, pegar emprestado, comparar e copiar de um lugar para outro. Esse modelo não leva em consideração a dinâmica local. Fato que está presente na obra de Bomfim.

Para Bomfim, a educação seria um caminho importante para redesenhar as vertentes colonialistas impregnadas na cultura, nos hábitos herdados de um passado colonial ibérico, que perduraria na tradição brasileira. Seria a educação o caminho para construir uma nova América, contudo, não uma educação copiada *ipsis litteris* de outras nações, mas resultado de um processo interno da força regional.

Na obra de Manoel Bomfim, não é possível encontrar uma teoria pedagógica estruturada, mas o tema da educação é importante em seu livro, pois ele

afirma que “teriam visto que esses vícios todos se reduzem, geralmente, a defeitos perfeitamente corrigíveis por uma educação social, aturada e inteligente, e por uma boa instrução” (Bomfim, 2008, p. 137).

Ao longo do texto, ele deixa elementos que permitem inferir sobre a concepção educacional do autor que vai ao encontro das ideias liberais de Ruy Barbosa. Porém, mais preocupado em construir uma sociedade harmoniosa sob o aspecto capitalista, Bomfim (2008, p. 139) faz uma dura crítica ao ensino elitista:

Em vez do ensino popular, que 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 francesas.

Em acréscimo, ao contrário de Ruy Barbosa, identifica-se no pensamento pedagógico do referido autor uma noção de educação e pedagogia que vai além da escolarização formal, conforme se pode notar neste excerto:

como se viciaram e se perverteram; como, de guerreiras por necessidade, passaram a aventureiras por educação, e como, de aventureiras e depredadoras, se fizeram parasitas sedentárias (Bomfim, 2008, p. 66).

Aqui o termo *educação* é desatrelado da instituição escola, aproximando-se de uma vertente que percebe o movimento educacional como resultado das interações sociais, das ações entre grupos e indivíduos. Novamente, neste sentido, afasta-se de Ruy Barbosa, que defende a educação formal escolar.

Um dos principais traços em Ruy Barbosa é o viés elitista liberal, fato que contrasta com o pensamento libertário de Bomfim, que consiste na análise do método intuitivo, editado originalmente por N.A. Calkins (1886) e traduzido para o Brasil por Ruy Barbosa (Figura 1).

Algumas das características do método são: partir do concreto ao abstrato; analisar do mais simples ao mais complexo; valorização dos sentidos, principais meios para compreender a realidade; experimentação; corpo como elemento de aprendizagem e uso de materiais pedagógicos (Saviani, 2007; Veiga, 2007).

Esse método tinha como objetivo adequar os processos de ensino à realidade pós-Revolução Industrial e a todas as mudanças entre o final do século XVIII e início do XIX. Essa mesma revolução também foi responsável por dar condição tecnológica de criar novos materiais pedagógicos expostos frequentemente nas feiras universais (Saviani, 2007).

Dessa forma, mesmo sem possuir um método explícito como foi o defendido e traduzido por Ruy Barbosa, é possível comparar as possibilidades meto-

dológicas de um e outro. Bomfim persegue em sua obra um sentido de educação que fosse capaz de libertar as nações de colonização ibérica dos males de origem por meio da educação em sentido amplo. Já Ruy Barbosa filia-se a correntes internacionais que obstinavam a ordenação dos sujeitos ao mundo de produção capitalista nascente.

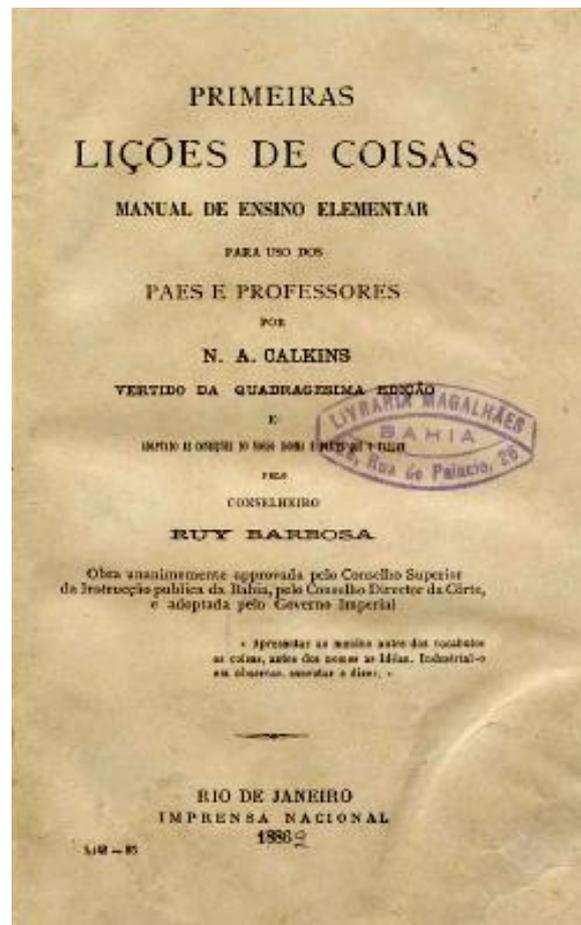


FIGURA 1. Página de apresentação do original *Primeiras Lições de Coisas*, traduzido por Ruy Barbosa. Fonte: Calkins, 1886.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender de maneira comparativa as ideias pedagógicas de Manoel Bomfim e Ruy Barbosa permite vislumbrar que as ideias tidas como hegemônicas são resultado de uma construção e não uma verdade absoluta. As contra-hegemonias existem, mesmo em oposição a Ruy Barbosa, uma figura consolidada na história do Brasil.

Por certo, a atuação política aliada à qualidade científica da produção de Ruy Barbosa tornou-o um clássico em diversas áreas das ciências humanas brasileiras. Já Manoel Bomfim atreveu-se a escrever com linhas duras, revestidas de biologia, capaz de produzir uma teoria antagônica e cheia de polêmica, e essas duas últimas características talvez sejam os elementos decisivos para o esquecimento dele.

Assim, pode-se perceber que, apesar de serem sujeitos emergentes e partícipes de movimentos semelhantes, eles tinham divergências na forma de ver, explicar e perceber as mudanças que ocorriam na transformação brasileira de Império em República.

Os registros de Manoel Bomfim indicam um pensador incomodado com a questão do passado colonial, atento às questões da desigualdade e entendendo-as como elementos não naturais, mas fruto de uma dada condição histórica capaz de ser modificada por meio da educação. Por sua vez, Ruy Barbosa era o típico intelectual orgânico, capaz de produzir uma obra envolta com as questões de manutenção de uma ordem nascente e seu fortalecimento, defendendo ideias tidas pelo seu grupo como revolucionárias para o momento, porém tradutoras de uma realidade de permanência e aceitação.

As ideias dos dois autores relacionadas à educação refletem suas diferenças em relação a suas posturas frente às diversidades da humanidade: Bomfim une-se às correntes que acreditam em uma educação feita para transformar, enquanto Ruy Barbosa traduz a educação para a conformação.

Por fim, fica a importância da certeza de que as ideias hegemônicas encontram os opositores, e a relevância em discutir essas oposições está em dar visibilidade àqueles que a História negou.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. Volochinov. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Annablume Editora, 2002.
- Bomfim, M. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- Bray, M.; Adamson, B.; Mason, M. (org.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Trad. Martin Charles Nicholl. Brasília: Liber Livro, 2015.
- Calkins, N. A. *Primeiras Lições de Coisas: manual de ensino elementar para os pais e professores*. Trad. Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.
- Camara, S., Cockell, M. *O intelectual educador Manoel Bomfim e a interpretação do Brasil e da América Latina*. *Revista HISTEDBR on-line*, 44 (2011): 293-307.
- Carvalho, J. M. de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

- Gondra, J. G. Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. *ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina, 2005.
- Gontijo, R. *Manoel Bomfim*. Recife: Massanga, 2010 (Coleção Educadores MEC).
- Hershmann, M. M.; Pereira, C. A. M. “O imaginário moderno no Brasil”, in: *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- Machado, M. C. G. *Rui Barbosa*. Recife: Massanga, 2010 (Coleção Educadores MEC).
- Penteado, J. de A. P. *A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Nacional, 1984, vol. 378.
- Saviani, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- Schwarz, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2000.
- Souza, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.
- Veiga, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- Zucoloto, P. C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(1): 136-145, 2007.

ARTIGO RECEBIDO EM 28/03/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 26/05/2018

RESUMO: Este artigo discute aspectos das ideias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas circulantes pelo Brasil no final do Império (1822-1889) e na primeira República (1889-1930), por meio de dois intelectuais polígrafos, Ruy Barbosa e Manoel Bomfim. Usa-se o recurso comparatista. Assim, busca-se por meio dele emergir os debates correntes nas décadas delimitadas, e logo, perceber os discursos dominantes na pedagogia acerca da biologia, do higienismo, da medicina, do cientificismo e da modernização. Destarte, esses recursos foram penetrantes nos registros dos dois autores. Contudo, os resultados dos dois trabalhos se confrontam (mesmo contemporâneos e influenciados por bases epistêmicas semelhantes) quanto às finalidades da educação e aos diversos sentidos que ela assume. Neste sentido, Barbosa, na corrente dominante, e Bomfim, representando a contra-hegemonia do pensamento burguês e liberal, fomentam ideais pedagógicas primazes, as quais serão abordadas neste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Ruy Barbosa. Manoel Bomfim. Ideias pedagógicas.

ABSTRACT: This article discusses aspects of the hegemonic and counter-hegemonic pedagogical ideas circulating in Brazil at the end of the Empire (1822-1889) and in the first Republic (1889-1930), through two polygraph intellectuals, Ruy Barbosa and Manoel Bomfim. The comparative resource is used, thus, it is sought through it to emerge the current debates in the delimited decades, and soon, to perceive the dominant discourses in the pedagogy on the biology, hygienism, medicine, sciences and modernization. Thus,

these resources were penetrating in the records of the two authors. However, the results of the two papers are confronted (even contemporary and influenced by similar epistemic bases) as to the purposes of education and the various meanings it assumes. In this sense, Barbosa, in the mainstream, and Bomfim, representing the counterhegemony of bourgeois and liberal thought, fomented primal pedagogical ideals, which will be approached in this article.

KEYWORDS: Ruy Barbosa. Manoel Bomfim. Pedagogical ideas.