

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Fundamentos da Educação

**A PEDAGOGIA DE MANOEL BOMFIM: UMA PROPOSTA
HIGIENISTA NA EDUCAÇÃO**

ROSELANIA FRANCISCONI BORGES

MARINGÁ
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Fundamentos da Educação

**A PEDAGOGIA DE MANOEL BOMFIM: UMA PROPOSTA
HIGIENISTA NA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada por ROSELANIA FRANCISCONI BORGES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dra. Maria Lúcia Boarini

MARINGÁ
2006

ROSELANIA FRANCISCONI BORGES

**A PEDAGOGIA DE MANOEL BOMFIM: UMA PROPOSTA
HIGIENISTA NA EDUCAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Lúcia Boarini (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra
UERJ – Rio de Janeiro

Prof. Dr. Pedro Jorge de Freitas
Universidade Estadual de Maringá

Maringá, fevereiro de 2006.

A todos aqueles que se dedicam a resgatar a memória da educação no Brasil. E, principalmente, àqueles que - assim como Manoel Bomfim - fazem de sua trajetória pessoal e profissional a busca de um sentido maior para a vida.

AGRADECIMENTOS

A meus familiares e amigos pelo apoio e compreensão necessários a esta caminhada.

A André, Angélica e Jéssica que muitas vezes evitaram fazer “ruídos” para me proporcionarem o silêncio fundamental à leitura e reflexão.

A Walfredo, companheiro de uma vida, pela capacidade de dedicar-se a meus projetos e fazer deles nossos projetos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e aos secretários – Márcia e Hugo Alex – pelo atendimento competente, cordial e carinhoso.

Aos professores do Mestrado pelo compromisso e competência demonstrados em sua atuação em sala de aula e também fora dela. Em especial à professora Guaraciaba, pelo interesse e desprendimento em proporcionar importantes esclarecimentos sobre o processo de construção do conhecimento, com a clareza e a simplicidade peculiar aos grandes mestres.

Às queridas amigas Márcia e Glasieli pelo trabalho de tradução e correção, haja vista que tais aspectos, além de enriquecerem a pesquisa, valorizam a produção teórica.

À Cleonice, amiga de longa data, pelo apoio incondicional em todas as horas e por sua presença amiga em todos os momentos mais significativos de minha vida.

Aos professores da Banca Examinadora José Gonçalves Gondra e Pedro Jorge de Freitas, ao professor Sezinando Luiz Menezes do Exame de Qualificação pelas importantes contribuições e pelo interesse em colaborar para minha formação teórica.

E, especialmente à professora Maria Lúcia, a quem considero LÚCIDA na exata definição do termo (resplandecente, clara, brilhante, que tem clareza e transposição de inteligência e que mostra uso da razão), e a quem cada vez mais admiro, tanto quanto mais conheço. Admiração esta que tem sua origem e sua prevalência em sua postura ética enquanto profissional e, principalmente, em sua sensibilidade enquanto ser humano maravilhoso que é.

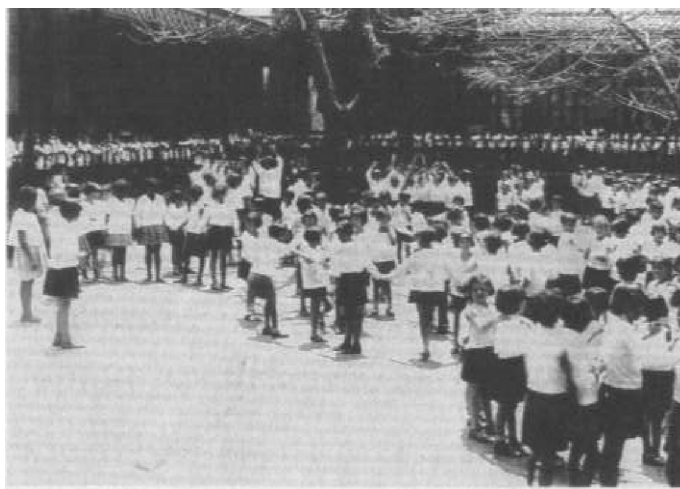


FIGURA 1



FIGURA 2

Que a burguesia se tranqüilize! [...] Que os privilegiados gozem em repouso. A Igreja está morta: Viva a Escola!

Payot, 1872.

BORGES, Roselania Francisconi. **A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação.** (122 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Lúcia Boarini. Maringá, 2006.

RESUMO

O objetivo deste estudo é a análise da obra *Lições de pedagogia* escrita e publicada em 1915 por Manoel Bomfim (1868-1932), médico de formação, membro da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) e um dos idealizadores da educação no Brasil, especialmente no que se refere a educação escolar. Este trabalho insere-se na proposta do GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Higienismo e o Eugenismo “que tem como premissa básica a análise dos encaminhamentos educacionais pautados nos pressupostos do higienismo e da eugenia como processo de desenvolvimento da sociedade capitalista”. Tais movimentos, bastante difundidos entre a intelectualidade brasileira, em especial a classe médica, foram estabelecendo uma pedagogia médico-higiênica pautada nas premissas básicas de que o acesso à higiene física e, principalmente, a um ideal de higiene moral, através da educação, seria a resposta para lidar com as exigências e as controvérsias de uma nova ordem social que se consolidava no Brasil na transição do século XIX para o século XX: a ordem social burguesa. Recorremos a obra *Lições de Pedagogia* por reconhecê-la como fonte histórica, através da qual buscamos identificar os pressupostos higienistas contidos nas concepções educacionais de Manoel Bomfim, estabelecendo correlações e contradições presentes em sua pedagogia em relação aos ideais educacionais dominantes na época. Nestes termos, buscamos a articulação entre suas concepções educacionais e o cenário educacional, bem como sócio-político e econômico do Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Cenário este que se mostrava bastante conturbado em função do acirramento dos conflitos e antagonismos de classes existente pelas diferenças nas relações sociais de trabalho estabelecidas, principalmente, no período de transição do Império para a República, ou seja, na passagem de uma política econômica global pautada no trabalho escravo em uma sociedade de economia basicamente agrícola, para uma política assentada na mão-de-obra livre e na industrialização. Nesse sentido, os higienistas, ao recorrerem às diferenças individuais para encaminharem questões de ordem coletiva – como se fossem leis de natureza – e ao proporem explicações pautadas em questões individuais e não em condições sociais, naturalizaram as desigualdades sociais constituindo-se como *álibi* para justificar tais desigualdades, escamoteando as contradições sociais inerentes à sociedade de classes. Desse modo, encontraram forte aceitação no ideário dessa nova sociedade ao defenderem o controle social e a manutenção da ordem estabelecida. Sendo assim, compreendemos que os adeptos do movimento higienista – entre eles Manoel Bomfim - ao delinearem ações de prevenção e promoção da higiene mental/moral para a infância – baseadas em um modelo ideal – através de intervenções na família e na escola, nos legaram exemplares lições de como encaminhamentos sustentados pelo saber das ciências naturais, sem as necessárias mediações sociais, podem favorecer ações que o tempo transcorrido pode demonstrar tratar-se de equívocos ou apresentarem sinais de incorreção.

Palavras-chave: Manoel Bomfim, Higienismo, Educação, Higiene Mental, Pedagogia.

BORGES, ROSELANIA FRANCISCONI. **Manoel Bomfim's pedagogy: a proposed higienista in the education.** (122 f.). Dissertation (Master's degree in Education) - State University of Maringá. Advisor: Prof^a Dr(a). Maria Lúcia Boarini. Maringá, 2006.

ABSTRACT

The objective of this study is the analysis of the work *Pedagogy Lessons*, written and published in 1915 by Manoel Bomfim (1868-1932), doctor graduate, member of the Brazilian League of Mental Hygiene (LBHM) and one of the idealist of the education in Brazil, especially in what it concerns about school education. This work inserts in the proposal of GEPHE - Group of Studies and Researches on Higienismo and Eugenismo " that it has as first base the analysis of educational directions in the presuppositions of the higienismo and of the eugenics as process of development of the capitalist " society. Such movements, quite spread among the Brazilian intellectuality, especially the medical class, they established a medic hygienic pedagogy regulated on the first base that the access to the physical hygiene and, mainly, an ideal of moral hygiene, through the education, would be the answer to work with the demands and the controversies of a new social order that consolidated in Brazil in the transition of the century XIX for the century XX: the bourgeois social order. We took the work *Lessons of Pedagogy* to recognizing it as historical source through which we intended to identify the presuppositions higienistas contained in Manoel Bomfim's educational conceptions, establishing correlations and present contradictions in his pedagogy in relation to the dominant educational ideals in that time. In these terms, we looked for the articulation between his educational conceptions and the educational scenery, as well as political partner and economical in Brazil, in the first decades of the century XX. The scenery that was shown quite disturbed in function of many hard conflicts and antagonisms of classes existent by the differences in the social relationships of work established, mainly, in the period of transition of the Empire to Republic, in other words, in the passage of an economical model based on the slave work in a society of agricultural economy for a model seated on the hand of free work and in the industrialization. In that sense the higienistas, took as base the personal differences to collective questions - as if they were nature laws - and when they present ruled explanations in personal subjects and no in social conditions they naturalized the social inequalities, being constituted as alibi to justify such inequalities, pilfering the inherent social contradictions to the society of classes. This way, they found strong acceptance in the ideal of that new society to defend the social control and the maintenance of the established order. Being like this, we understood that the followers of the higienista movement - one of them Manoel Bomfim - when delineate prevention actions and promotion of the hygiene mental/moral for the childhood - based on an ideal model - through interventions in the family and in the school, they delegated us models as directions sustained by the knowledge of the natural science, without the necessary social mediations, they can favor actions that the elapsed time can demonstrate to treat of misunderstandings or they present incorrectness signs.

Word-key: Manoel Bomfim, Higienismo, Education, Mental Hygiene, Pedagogy.

SUMÁRIO

O BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XX: NOVAS PERSPECTIVAS ECONÔMICAS, NOVAS CONFORMAÇÕES SOCIAIS.....	12
1. CONDICIONANTES HISTÓRICOS DOS “MALES SOCIAES”	23
1.1 – O cenário sócio-político e educacional brasileiro no limiar da República.....	23
1.2 - As divergências entre os setores médios. O apoio da medicina.....	31
1.3 - Para os “males”: diferentes explicações.....	35
1.4 - Educação como adaptação ao meio.....	38
1.5 - <i>Lições de pedagogia</i> : um preceito higienista.....	41
2. EDUCAÇÃO COMO FORMA DE “CORREÇÃO E APURO”	45
2.1 - Idéias precursoras da Escola Nova no Brasil.....	47
2.2 - Educação natural e educação intencional.....	51
2.3 - A pedagogia médico-higiênica no espaço escolar.....	54
3. EDUCAÇÃO DO ORGANISMO: A HIGIENE COMO REGRA.....	64
3.1 - A higiene como necessidade histórica.....	69
3.2 - O espaço escolar como local de formação de hábitos de higiene.....	72
3.3 A higienização de outros espaços urbanos.....	77
3.4 A higiene enquanto política pública.....	80
3.5 Mudanças econômicas determinando novos impasses sociais.....	83
3.6 A busca da higiene moral.....	85

4. EDUCAÇÃO MORAL COMO CONDIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E BEM ESTAR PESSOAL.....	87
4.1 - O pensamento de outros higienistas.....	92
4.2 - A educação como resposta aos “males sociaes”.....	96
4.3 Higiene moral como “formula” da felicidade	98
PARA NÃO CONCLUIR...COM A CERTEZA DE QUE O PERCURSO DA HISTÓRIA CONTINUA.....	103
REFERÊNCIAS.....	111



FIGURA 3

... os mercados eram a projeção da multiplicidade de modos de vida e sociabilidade dos moradores citadinos. Vendedores de peixe, ambulantes caipiras com os produtos de suas roças, brancos, negros, mestiços e imigrantes compunham o cenário turbulento e sonoro dos mercados.

Wissenbach, 1998.

O BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XX: NOVAS PERSPECTIVAS ECONÔMICAS E NOVAS CONFORMAÇÕES SOCIAIS.

... não se trata simplesmente de decidir se as crianças deverão de acordo com a lei, saber ler e escrever. Os povos, afinal de contas, têm vivido sem essa ciência! A questão é mais elevada. Trata-se de saber se a escola será o instrumento pelo qual a lei moral conservará ou retomará seu império, e assegurar para ela a transmissão dos princípios conservadores de toda sociedade.

Rendu, 1872.

Este estudo tem como objetivo a análise de alguns aspectos da proposta educacional elaborada por Manoel Bomfim (1868-1932), médico e educador, através de sua obra *Lições de pedagogia*, escrita em 1915 e reeditada em 1917 e 1926.

Este tema insere-se na proposta do GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Higienismo e Eugenismo – dentro da linha de pesquisa: a educação e os pressupostos do higienismo e da eugenia, cujo objetivo é “conhecer a leitura acerca da educação e das propostas médico-pedagógicas para prevenir doenças físicas e mentais, realizadas pelos intelectuais auto denominados higienistas e eugenistas”. Tais movimentos, bastante difundidos no Brasil no início do século XX, são freqüentemente assinalados como “fatos de um passado distante”. Porém, há que se convir que tais encaminhamentos exerceram forte influência tanto nas propostas educacionais como nas “regras de convivência social”. Nesse sentido, o estudo desses movimentos pode permitir, pelo distanciamento histórico ocorrido, a construção de reflexões acerca de seus desdobramentos na dinâmica das relações sociais.

Manoel Bomfim foi um dos integrantes da *Liga Brasileira de Higiene Mental* (LBHM)¹ a qual congregava profissionais, em sua maioria, com formação médica os quais

¹ A *Liga Brasileira de Higiene Mental* (LBHM) foi fundada em 1923, no Rio de Janeiro, pelo médico Gustavo Riedel, tendo como objetivo básico a elaboração de programas de higiene mental difundidos principalmente através do sistema educacional. Segundo Lopes (1925, p. 151) o grande objetivo era de

pautavam sua atuação em preceitos de higiene*. Bomfim era reconhecido por seus pares como um importante colaborador em defesa da causa do higienismo. Seu pensamento revela algumas concepções criadas acerca da educação no início do século XX e expressa as idéias vigentes na época. Suas produções contribuíram para legitimar o pensamento higienista no Brasil. Bastante atuante e influente em sua época, contribuiu com diversas obras para o delineamento do pensamento educacional, no Brasil, marcando sua atuação, principalmente, na elaboração de currículos e materiais didáticos utilizados nos cursos de formação de educadores. Como pensador de seu tempo, Manoel Bomfim deixou algumas formulações defendidas por alguns segmentos das elites intelectuais da época.

Descrito por Leite (1976) como nacionalista num período em que havia ainda um pessimismo em relação à possibilidade de formação de uma nacionalidade, Manoel Bomfim se contrapunha aos intelectuais que descreviam o povo brasileiro como inferior e atrasado e se destacava ao enfatizar a necessidade de valorização do povo e de investimentos nos ideais cívicos da pátria.

Esse ideal de nacionalismo, segundo Aguiar (2000, p. 184) tinha um duplo significado:

De um lado, tratava-se de um processo de afirmação diante do parasitismo, ou seja, diante do colonialismo e do imperialismo; de outro, era também uma reação ao racismo científico, que dividia a sociedade entre indivíduos capazes e incapazes, superiores e inferiores, úteis e inúteis, com vistas à dominação dos últimos. E, é claro, da própria nação brasileira.

Em *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*, uma de suas últimas obras, escrita em 1929, Bomfim (1997, p. 91-93) ainda defendia o nacionalismo como condição para a existência do Brasil como nação verdadeiramente independente de seus colonizadores e constituinte de suas próprias tradições. Para ele, como

“realizar na vida social um programma de hygiene mental e de eugenética, que melhore o nível de saúde mental collectiva.”. Em nosso trabalho abordaremos brevemente a constituição da *Liga* (p. 93), à qual nos referiremos como LBHM ou simplesmente *Liga*.

* Em nosso estudo tomamos como definição do termo higiene aquela compreendida como efeito de lutas no campo médico e que, pouco a pouco, fez emergir variadas instituições, descrita por Gondra (2000, p. 521) como sendo “o ramo da medicina que se ocupou da descrição e redescricao dos objetos sociais em conformidade com os cânones desta Ciência [...] ramo que se preocupou, sobretudo, com uma medicina do social”. Na mesma perspectiva, como definição do termo higienista, tomamos aquela elaborada por Costa (2004, p. 36) que se refere “aos profissionais da medicina que funcionaram como teóricos ou executores da política de higienização das cidades, da população e da família”.

condição natural, necessária, na realização da sociedade humana, o nacionalismo não deve ser considerado degradante, ou motivo de menosprezo [...] como povo, reconhecemo-nos numa tradição, e, como formula da vida, a consciencia de um povo é o nacionalismo [...] qualquer que seja a condição histórica de um povo, a afirmação nacional tem de fazer-se pelo destaque bem explicito dos relevos da sua tradição, e isto inclui a necessidade de ajustar a esses relevos todas as contingencias da actualidade.

Como exemplo de autores adeptos dos ideais nacionalistas naquele período, Leite (1976) indica Alberto Torres (1865-1917) e Olavo Bilac (1865-1918) que, assim como Bomfim, acentuavam os valores nacionalistas e defendiam as riquezas nacionais². Entre as frentes de discordância da possibilidade de construção de uma nacionalidade a partir do investimento educacional nas diversas etnias que compunham o Brasil-Império (negros, indígenas e mestiços) estão autores como Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) e Silvio Romero (1851-1914) adeptos das idéias evolucionistas formuladas por Charles Darwin (1809-1882)³. Pautado nessas premissas Silvio Romero apregoava, que a formação do povo brasileiro provinha “de uma sub-raça mestiça e crioula, distinta da européia”. Dessa forma, defendia a necessidade de um branqueamento progressivo da população que poderia ser alcançado somente através da imigração (ROMERO apud LEITE, 1976, p. 187). Ele elenca fatores que explicariam o atraso em que o Brasil vivia, identificando-os como de ordem natural ou primários, de ordem étnica ou secundários e de ordem moral ou terciários. Para ele,

² Alberto Torres, em seu livro *O Problema Nacional Brasileiro*, escrito em 1914, expõe os fatores econômicos e sociais das condições de miserabilidade da população brasileira e sentencia: “o nosso nacionalismo não é uma aspiração sentimental, nem um programa doutrinário, que pressuponha um colorido mais forte do sentimento o do conceito patriótico. É um simples movimento de restauração conservadora e reorganizadora” (TORRES, 1982, p. 133). Olavo Bilac, por sua vez, fazia da defesa da nacionalidade um de seus principais temas. Em um discurso proferido em 17 de novembro de 1916, no Centro de Letras de Curitiba-Pr, à guisa de defender o idioma nacional, ressaltava: “É indispensável que, constantemente, seja defendido e protegido o nosso idioma. Já disse, um dia, e todos o compreendem e professam: o máximo problema da formação da nossa nacionalidade é a assimilação dos elementos adversos, que estão fecundando e enriquecendo a nossa terra” (BILAC, 1980, p. 88).

³ Charles Darwin é considerado o maior sistematizador das teorias evolucionistas. Em sua mais conhecida obra *A Origem das Espécies* (1859) ele afirma que o homem é resultado de um processo de seleção da evolução natural onde “as circunstâncias externas determinam rigidamente a natureza dos seres vivos, inclusive o homem, e que nem a vontade, nem a razão podem agir independentemente de seu condicionamento passado”. Para Darwin o homem é parte integrante da ordem natural e passa a ser tomado como ser animal, regido pelo instinto biológico, pelas mesmas leis que regem todos os animais (SCHWARCZ, 1993, p. 57).

Os principais daqueles [de ordem natural] vêm a ser – o excessivo *calor*, ajudado pelas secas na maior parte do país; as *chuvas* torrenciais no vale do Amazonas, além do intensíssimo calor; a falta de grandes *vias fluviais* nas províncias entre o São Francisco e o Parnaíba; as *febres* de mau caráter reinantes na costa. O mais notável dos secundários é – a *incapacidade* relativa das três raças que constituíram a população do país. Os últimos – os fatores históricos chamados *política, legislação, usos, costumes*, que são efeitos que depois atuam também como causas (grifos do autor, ROMERO, 1960, p.73).

Enquanto Silvio Romero e alguns outros intelectuais - em sua maioria, médicos e educadores - defendiam a idéia de superioridade de uma raça sobre outra, ou seja, da raça branca sobre as raças negra e amarela, e, principalmente combatiam a miscigenação racial, Manoel Bomfim defendia a mistura de raças. Entretanto, enquanto adepto dos preceitos higienistas defendia a idéia de formar nas futuras gerações o “apuro do character a e organização do proceder” (BOMFIM, 1926, p. 387). Opunha-se, todavia, veementemente às idéias eugenistas – presentes no discurso de muitos médicos e educadores – segundo as quais haveria uma raça superior e outra inferior e que a mistura delas resultaria em degeneração biológica e moral⁴. Bomfim, inversamente afirmava que, com esta mistura “criam-se novos motivos, entrevêm-se novas possibilidades, e novas capacidades se revelam em vista dessas possibilidades”. Dessa forma “a sociedade inteira passa por um período de rejuvenescimento” (BOMFIM, 1997, p. 185).

Esse “rejuvenescimento” provocado pelo encontro de tradições distintas seria fundamental para que a humanidade avançasse, pois haveria o que ele chamou de “fecundação de tradições” através da qual a humanidade progrediria. Em suas palavras:

Para que um povo realize de fato uma nação ou sociedade política, em tipo formal de civilização, ele ha de ser uma legitima *combinação* humana,

⁴ No interior das propostas da LBHM coexistiam os ideais higienistas e eugenistas. Com relação a algumas questões esses ideais se entrecruzavam. Porém sobre outras, se distanciavam fundamentalmente. Entre os nomes de maior destaque entre os eugenistas estava o médico Renato Kehl. Para um estudo aprofundado sobre os ideais eugenistas da LBHM consultar Reis (1994) e/ou Nalli (2000).

verdadeira síntese de qualidades psíquicas, não diversas dos elementos formadores, mas distinta e caracterizada, como síntese ou unidade nova e complexa (grifo do autor, BOMFIM, 1997, p. 188).

Para ele essa “síntese” seria atingida através do processo educacional o qual tornaria viável a capacidade de aperfeiçoamento intelectual e moral a que os seres humanos seriam capazes de alcançar.

Dessa forma, colocando-se a favor de propostas para melhorar as condições educacionais do país, Manoel Bomfim desempenhou várias funções no setor público. Foi médico, jornalista, historiador e estudioso de pedagogia e psicologia⁵. Em 1890, já formado em medicina transferiu-se para o Rio de Janeiro onde trabalhou como tenente-cirurgião da brigada militar passando a escrever artigos para a imprensa, atividade a que se dedicou ao longo de toda a vida. Após 1894 abandonou a medicina e passou a dedicar-se à política e à educação⁶. Entre os anos 1901 e 1902 residiu na Europa e estudou psicologia e pedagogia. Nesse período frequentou a *Universidade de Paris: Sorbonne* e conheceu Alfred Binet (1857-1911), psicólogo francês criador da escala métrica de inteligência, com quem trabalhou e de quem recebeu influências que marcaram sua atuação profissional no Brasil, voltada à educação, nas primeiras décadas do século XX. Ao retornar ao Brasil, criou e dirigiu o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental de Pedagogia no Brasil, no *Pedagogium*⁷, em 1903.

⁵ Manoel José do Bomfim nasceu em Aracaju (SE) em 08 de agosto de 1868. Era o sexto filho de uma prole de treze de uma família abastada que havia feito fortuna como comerciantes e proprietários de um engenho de cana-de-açúcar nas proximidades de Aracaju. A contragosto do pai, Manoel Bomfim cursou medicina na Faculdade de Medicina da Bahia entre 1886 e 1890. Bomfim “não queria ser o sucessor de ninguém, queria seguir o seu próprio caminho – e este – para desgosto do pai, não passava pelo engenho Bomfim, nem pelos demais negócios da família” (AGUIAR, 2000, p. 93).

⁶ Por causa da morte da filha (de um ano e dez meses) ocorrida em 1894, Manoel Bomfim abandonou a medicina. Morte esta que lhe afetou imensamente, pois quando a filha foi acometida pelo tifo, epidêmico na época, Bomfim “sentiu-se dominar pela angústia – e por um dilacerante sentimento de impotência e desespero diante do sofrimento da filha. Maria morreu na madrugada de 15 de outubro de 1894, após queimar em febre durante três dias e três noites” (AGUIAR, 2000, p. 173).

⁷ A idéia de criação do *Pedagogium* como um “museu pedagógico nacional” surgiu do Parecer de Rui Barbosa (1883) sobre a reforma de ensino de Rodolfo Dantas. Rui Barbosa recomendou a criação de bibliotecas e museus pedagógicos nos lugares onde houvesse escolas normais visando “expor, demonstrativamente, a história, a estatística e a situação atual do ensino em todos os seus graus, no país e no estrangeiro” (AGUIAR, 2000, p. 189).

O *Pedagogium* foi uma instituição pedagógica pioneira no Brasil. Fundado em 1890, funcionava como uma espécie de academia de educadores e museu pedagógico, tendo sido a primeira instituição a criar espaço para um novo campo da psicologia no Brasil: a psicologia da educação. Esta surgia desvinculada da prática psiquiátrica, neurológica ou assistencial. O novo compromisso era com a educação e com problemas específicos da psicologia (PESSOTTI, 1988).

Além de ter sido diretor-geral do *Pedagogium* por duas vezes, a primeira em 1897 e a segunda em 1910 permanecendo no cargo até 1919 quando a instituição foi extinta, ainda exerceu cargos de diretor da Instrução Pública (1898 a 1899) e diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro (1898) na qual lecionou nas cadeiras de Instrução Moral e Cívica, Pedagogia e Psicologia. Foi eleito deputado federal também pelo Rio de Janeiro em 1907. Como integrante da LBHM foi membro da *Secção de Deficiencia Mental* (ARCHIVOS, 1925, p. 230). A partir de 1928 passou a ocupar a presidência da *Secção de Psychologia Aplicada e Psychanalyse* (ARCHIVOS, 1929, p. 55). Enquanto escritor produziu inúmeras obras⁸ e criou vários periódicos⁹, tanto sozinho, como em parceria com diversos outros intelectuais da época, como Olavo Bilac (1865-1918) e Machado de Assis (1839-1908).

Ao longo de toda a sua vida suas produções refletem seu comprometimento com questões nacionais e seus anseios de melhorar as condições sociais da nação brasileira, pois

⁸ Entre as principais obras didáticas e para-didáticas do autor, em parceria com Olavo Bilac, destacam-se: *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias* (1899); *Livro de leitura para o curso complementar das escolas primárias* (1901) e *Através do Brasil* (1910). Publicou sozinho: *Compêndio de zoologia geral* (1901); *Das alucinações auditivas dos “perseguidos”* (1904); *O fato psíquico* (1904) *A América Latina: males de origem* (1905); *Lições de pedagogia: teoria e prática de educação* (1915); *Noções de psicologia escolar* (1916); *Primeiras saudades* (1920); *A cartilha, Lições e leituras, Crianças e homens e Livro dos mestres* (1922); *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (1923); *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário* (com Ofélia e Narbal Fontes); *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira* (1929); *O Brasil na história: deturpação dos trabalhos, degradação política* (1930); *O Brasil nação e Realidade da soberania brasileira* (1931) e *Cultura e educação do povo brasileiro* (ditada a Joracy de Camargo e publicada postumamente em 1932). (BILAC e BOMFIM, 2000).

⁹ Como jornalista foi diretor e redator das revistas *Pedagógica* (da qual foram editados apenas cinco números) e *Educação e Ensino* (revista oficial da Diretoria de Instrução Pública), ambas criadas em 1897. Em 1901, em conjunto com Rivadávia Correia e Tomás Delfino fundou a revista *Universal* que circulou de 1901 a 1902 e teve como colaboradores: Machado de Assis, Vicente de Carvalho, Tavares Bastos, entre outros. Apesar do breve período de existência esse periódico foi considerado referência no tocante à divulgação de temas da educação nacional e estrangeira. Em 1905 criou a revista *Tico-Tico* em parceria com Renato de Castro, Cardoso Junior e Luís Bartolomeu. Voltada ao público infantil, a *Tico Tico* foi classificada na época, entre as de maior circulação no Brasil, inclusive sendo editada até 1956. Colaborou com artigos e ensaios para diversos jornais de grande circulação, tais como: *A República* (do qual foi redator em 1896) e *A Nação* (criado em 1903 em parceria com Alcindo Guanabara, para o qual escreveu apenas nas doze primeiras edições, tendo deixado o editorial por divergências teóricas com o amigo e editor Alcindo Guanabara). Fonte: AGUIAR, 2000.

via no progresso cultural e no conhecimento científico o caminho para o enfrentamento de questões que tornavam o Brasil uma nação em atraso em relação a outras nações mais desenvolvidas economicamente. Assim, como tantos outros intelectuais de seu tempo, Manoel Bomfim dedicou-se a diversas áreas do saber, desempenhando nesse percurso várias funções, tomando posicionamentos diferenciados em relação a algumas questões prementes na época ao longo de sua trajetória como médico, político e educador. Posicionamentos estes, que são nosso objeto de estudo no âmbito de algumas de suas formulações teóricas na área da educação.

A guisa de estabelecermos um parâmetro metodológico para esta investigação tomamos como premissa básica a concepção de que a história é mais complexa do que um mero sistema de idéias. Assim, buscamos refutar a visão naturalizada de que o homem, como ser natural, é regido pela lei de natureza e que deve cumprir seu destino natural. Outrossim, buscamos trabalhar com a premissa de que o homem é um ser histórico e, por isso, social. Portanto, os homens não nascem prontos, eles se constroem como seres humanos enquanto se relacionam entre si e enquanto produzem suas vidas e, nesse contexto, modificam-se a si mesmos. Nesta perspectiva, as condições de produção da vida material determinam as necessidades sociais, as formas de intercâmbio que se estabelecem e as idéias que se criam durante esse movimento. Tomando como base tal concepção, nosso objetivo é **analisar algumas formulações teóricas de Manoel Bomfim no campo da educação, tomando-o como exemplo representativo de um pensamento construído por um agrupamento social específico, composto por parte da intelectualidade brasileira daquele período, cuja meta era o desenvolvimento do Brasil-Nação.**

Para atingir tal objetivo privilegiamos para análise a obra *Lições de pedagogia*, escrita em 1915 e reeditada em 1917 e 1926. O motivo da escolha se deve ao fato de que, dentre a produção bibliográfica de Manoel Bomfim que tivemos acesso (nomeadas na nota 8), consideramos que a mesma agrega grande parte de suas concepções teóricas, além de uma proposta educacional pautada em uma pedagogia permeada pelos princípios do movimento higienista, fortemente veiculado no Brasil desde o final do século XIX até meados do século XX. Princípios estes que contemplavam, além da higiene física, também a higiene mental. Sob este aspecto, a educação seria o caminho mais curto para se alcançar não só a higiene do corpo mas, sobretudo, a higiene moral. Como adepto do higienismo, Manoel Bomfim, assim como outros eminentes intelectuais da época, contribuiu para introduzir tais princípios na área educacional tendo como ideal a elevação do nível de

saúde mental/moral da população brasileira.

Buscamos contextualizar o cenário educacional, bem como sócio-político e econômico do Brasil nas primeiras décadas do século XX visando reconstruir um universo intelectual distante em busca de elementos para entender os anseios da elite intelectual daquela época, da qual Manoel Bomfim foi um dos representantes. Historicamente, é possível afirmar que, Bomfim foi um dos mais convictos adeptos da idéia de que, o acesso à educação seria a resposta para lidar com as exigências e controvérsias de uma nova ordem social que se consolidava no Brasil na transição do século XIX para o século XX: a ordem social burguesa.

Desse modo, pautados nas premissas da análise histórica, buscamos elementos para compreender a construção teórica deste pensador e as razões que o levaram, à sua época, a elaborá-las. Tendo em vista a proposição básica de que a sociedade é o produto da ação recíproca dos homens e, portanto, a concepção de que todos participam ativamente na construção da história, tomamos as idéias de Manoel Bomfim como um recorte de um discurso que legitima alguns encaminhamentos apregoados e oferecidos para a sociedade brasileira daquele período. Nesta perspectiva, o estudo de seu pensamento possibilita-nos entender alguns encaminhamentos que os homens deram para as questões da época em função do novo modelo de sociedade que se formatava com o fim do Império e o advento da República. Entendemos ainda que trabalhar com fatos históricos já vivenciados possibilita a reflexão, pois o pensamento – a própria subjetividade – só se permite compreender ou ser compreendido quando algumas questões já estão postas. E isso não ocorre no tempo vivido e sim no tempo revivido, já elucidado.

Para tanto, tomamos como fonte de pesquisa, além das produções do autor estudado, outras produções, preferencialmente, datadas do final do século XIX e início do século XX que abordam temas referentes à educação escolar, bem como outras fontes documentais (legislação, relatórios, atas de congressos, periódicos, etc.) que possam esclarecer o contexto sócio-político e econômico da época.

Agindo dessa forma, no tocante ao nosso objeto de estudo, estaremos analisando os pressupostos de Manoel Bomfim tendo-o como protagonista de sua própria história e de parte da história dos homens. Tomando suas idéias como produto de necessidades criadas pelos homens daquele período, as analisamos não como acaso, mas como decorrência de mudanças nas relações materiais, que em sua essência determinam as produções teóricas dos homens. Nessa direção, nos reportamos a Engels (1894, apud FERNANDES, 1983, p.

470) que ao analisar a ocorrência de fatos históricos tidos como produtos do acaso, nos adverte:

Que um tal homem, e exatamente este, apareça nesta época determinada, exatamente neste país, é, naturalmente, mero acaso. Mas se o riscamos do mapa, então existe aí a demanda de um substituto, e este substituto é encontrado, tant bien que mal [bem ou mal], mas com o tempo ele é encontrado. Que Napoleão, exatamente este corso, tenha sido o ditador militar tornado necessário pela República francesa cansada da guerra civil, isso foi acaso; mas que, à falta de um Napoleão, um outro teria preenchido o lugar, isso é provado pelo fato de que sempre se encontrou o homem toda vez que e assim que ele se tornou necessário.

Portanto, buscamos tematizar o pensamento de Manoel Bomfim, bem como de demais integrantes do movimento higienista, não como produto unilateral, produzido e executado por apenas um segmento social, mas como produto de um ser humano integrante de uma determinada sociedade, e como produto coletivo legitimado por esta mesma sociedade nele envolvida: sociedade esta que o criou como necessidade em dado momento de sua história social. Dessa forma, não poderíamos deixar de tomar a construção teórica de Manoel Bomfim como produto de um determinado homem que existiu enquanto ser humano individualizado e único em determinado contexto histórico, porém, também como alguém que tenha representado a síntese de parte da intelectualidade de uma época. Nesse sentido, sua construção teórica pode ser considerada a expressão de um pensamento construído por parte desta intelectualidade, como necessidade da época.

Estudando-o em seu tempo, com o distanciamento que a história transcorrida nos permite, temos a possibilidade de perceber seus avanços, suas contradições, seus equívocos e/ou limitações, bem como as mudanças em sua construção teórica durante sua trajetória como higienista e educador.

Dessa forma, no primeiro capítulo abordamos algumas questões educacionais presentes nas primeiras décadas do século XX delineando alguns impasses e consensos construídos em torno delas. É nosso intuito também inserir o pensamento de Manoel Bomfim, no tocante a referências a ele formuladas por autores contemporâneos - estudiosos daquele período - buscando situar seu pensamento e suas idéias nas correntes

de pensamento presentes na sociedade da época. Por fim, neste capítulo apresentamos o conceito de educação veiculado por Manoel Bomfim e estabelecemos algumas categorias para análise.

No segundo capítulo tratamos do conceito de educação e de pedagogia formulado por Manoel Bomfim e identificado como educação natural e educação intencional buscando perceber, em que medida, as raízes de suas concepções teóricas, se inserem no ideário da Escola Nova que se consolidaria no Brasil após 1932. Nessa trajetória, pretendemos entender o processo de inserção da família moderna e da criança como alvo de intervenção e de implantação dos princípios de normatização veiculados pelos higienistas e a contribuição de Manoel Bomfim nesse sentido.

No terceiro capítulo ressaltamos a sistematização definitiva da higiene como regra para a proteção à saúde da coletividade, frente à urbanização ocorrida no início do século XX. Enfocamos além da higiene urbana (das cidades) também a higiene escolar. Destacamos a preocupação dos higienistas tanto com a higiene física quanto com a higiene mental. Para tanto, buscamos no contexto social brasileiro os condicionantes históricos que possibilitaram a inserção das idéias higienistas no espaço social, principalmente no contexto escolar.

Por fim, no capítulo quatro discorremos sobre a proposta de educação moral construída como possibilidade para a superação dos “males sociais” e da situação de atraso do Brasil em relação a outros países como condição para o desenvolvimento social e o bem estar pessoal. Destacamos também o posicionamento de outros higienistas como forma de melhor caracterizar o discurso presente entre outros adeptos do higienismo. Finalmente, discutimos os pressupostos teóricos pautados na idéia de educação moral como recurso para promover a supressão de tendências de caráter consideradas inferiores, que levaram Manoel Bomfim e demais higienistas a recomendarem ações de prevenção e promoção da higiene mental para a infância, que deveriam se materializar principalmente através de intervenções na família e na escola.

Como finalização deste trabalho, tecemos algumas considerações refletindo em que medida o pensamento de Manoel Bomfim voltado para a área educacional pôde oferecer contribuições para o campo da educação escolar e, em que medida tal pensamento evidencia equívocos e/ou limitações decorrentes de concepções teóricas presentes na sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX.



FIGURA 4

Enquanto o telégrafo nos dava notícias tão graves [...], coisas que entram pelos olhos, eu apertei os meus para ver coisas miúdas, coisas que escapam ao maior número, coisas de míopes. A vantagem dos míopes é enxergar onde as grandes vistas não pegam.

Machado de Assis, 1900.

1 - CONDICIONANTES HISTÓRICOS DOS “MALES SOCIAES”

E é disto – do trabalho inteligente, da perfeição dos processos – que depende a riqueza; só há um caminho para chegar lá, a cultura da intelligencia, a difusão da instrução, a propagação da sciencia.

Manoel Bomfim, 1905.

A epígrafe citada anteriormente é a expressão de uma idéia formulada por Manoel Bomfim originalmente na primeira década do século XX que passou a ser amplamente veiculada e aceita no cenário educacional brasileiro após a década de 20, época na qual foi sendo estabelecida uma forte crença na educação como proposta de superação do atraso em relação a outros países.

Manoel Bomfim, assim como muitos outros teóricos da educação, formulou propostas visando melhorias para as condições de atraso da nação brasileira em relação a outros países mais desenvolvidos economicamente. Suas propostas, pautadas nas premissas do movimento higienista contemplam ideais educacionais específicos frente à realidade social que se colocava na época em que as produziu. Dessa forma, buscaremos neste capítulo abordar brevemente o contexto histórico brasileiro do período estudado para podermos vislumbrar os condicionantes históricos de suas produções no campo da educação.

1.1 - O cenário sócio-político e educacional brasileiro no limiar da República

Desde a virada do século XIX para o século XX já se colocava como proposta, entre alguns setores da sociedade, a idéia de que a educação seria o caminho para levar o país a ser uma grande nação. Não obstante restavam muitos impasses, como o acesso do imigrante à escolarização ou a vinculação ou não da alfabetização como condição para

direito a ser eleitor, embora a Constituição de 1891 fosse clara quanto ao impedimento do analfabeto ao voto¹⁰.

Em meio a estas e a outras questões amplamente debatidas pelos setores médios da sociedade (em sua maioria constituído por intelectuais, políticos e profissionais liberais), surgia o que Nagle (1976, p. 239) denominou de “preparação para o terreno” para a difusão do ideário da Escola Nova no Brasil, pois nesse período passa a ocorrer, de um lado, uma “modesta infiltração destes ou daqueles procedimentos, idéias ou práticas”, e de outro, algumas “condições facilitadoras para a mais sistemática e ampla difusão posterior do ideário”. A criação de laboratórios de psicologia e pedagogia, entre eles o *Pedagogium* em 1903, é citada como uma dessas condições facilitadoras¹¹.

É oportuno demarcar que o apogeu do movimento da Escola Nova ocorreu no Brasil após 1932, cujo marco teórico se deu com o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Anteriormente, a preocupação se dava em relação à formação “cívica e moral”, tendo como meta a nacionalidade. Nesse sentido, os discursos em defesa da escolarização se avolumavam, seja para ampliar o direito ao voto, seja para preparar mão de obra para a indústria crescente ou ainda com vistas a unificar os chamados valores nacionais.

Sampaio Dória, defendendo essa linha de pensamento (de defesa da escolarização) e imbuído dos ideais de unificação dos valores nacionais ressalta que a tarefa a ser executada seria a oferta de instrução básica a todo cidadão através da qual seriam desenvolvidos os ideais necessários à nação.

A nossa terra, na opulencia dos seus thesouros, e a nossa gente, no valor de sua raça, requerem da escola, e dela esperam, o aprimoramento das gerações novas para as virtudes democraticas, para as virtudes politicas, para a pratica intransigente da moral civica, que, se desdobra, em ultima analyse, de moral commum. Porque, se nós

¹⁰ No artigo 70, no parágrafo 2º, o texto constitucional continha a seguinte redação: “Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados; 1º) Os mendigos; 2º) Os analfabetos; 3º) Os praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; 4º) Os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações, sujeitos a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual” (BARRETO, 1971, p. 77-78).

¹¹ Nagle (1976) cita ainda a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), o Parecer de Rui Barbosa sobre o ensino primário (1882), a I Exposição Pedagógica (1883), entre outras, como condições facilitadoras da inserção do escolanovismo no Brasil.

brasileiros, não formos cidadãos efficientes da democracia, a estrella do Brasil se eclipsará, num céu tempestuoso, sobre um chão de anarchia, nos elementos e funções, e no delirio dos homens. (DÓRIA, 1919, p. 258).

Também adepto desse ideal de “unificação moral”, José Veríssimo (1857-1916), no ano de 1906, em *A Educação Nacional*, referindo-se a seu próprio discurso publicado no *Jornal do Brasil* no ano de 1892, tece comentários sobre a Reforma Benjamim Constant acentuando que a mesma traria essa unificação através da implantação da instrução primária nacional. Em suas palavras:

Deve-se esperar que uma organização sistemática do ensino primário, como foi a do Sr. Benjamim Constant, posta em prática com constância e seriedade, e munida de meios de sucesso, como felizmente vai sendo, acabaria por se tornar o tipo de igual ensino em todo o País ou pelo menos reagiria favoravelmente sobre toda a organização da instrução primária nacional, como aconteceu com idêntica organização nos estados da Nova Inglaterra, nos Estados Unidos. E tanto mais é de crer este resultado, não só desejável como, a bem da unidade moral da Pátria, indispensável, quando a reforma do Sr. Benjamim Constant criou no Pedagogium um órgão que devia ser o fator consciente dessa obra de unificação moral (VERÍSSIMO, 1985, p.15).

Veríssimo ainda lança mão de experiências educacionais de outros países, visando despertar no povo brasileiro a busca do nacionalismo como fator de desenvolvimento, exemplificando:

A educação nacional, largamente derramada e difundida com o superior espírito de ser um fator moral de nacionalismo, poderosissimamente concorreu para despertar no americano o sentimento patriótico. Teve esse grande povo a intuição de que a escola, isto é, a mesma educação prodigamente distribuída a todos os cidadãos, devia ser a

cadeia que ligasse os elementos heterogêneos da nação. E assim, sem obstáculo da federação e do espírito individualista do elemento anglo-saxônico, ali predominante, a unidade escolar, unidade de espírito, entenda-se, veio a ser um remédio às fundas diversidades de raça, de religião e de costumes (VERÍSSIMO, 1985, p. 45).

Chamando atenção para a falta de um ideal nacionalista, em outra passagem ele ainda declara:

Brasileiro nenhum, estudando com amor, à falta de talento, a sua Pátria, em todas as manifestações da sua vida, na sua Política, na sua Arte, na sua Indústria, na sua Literatura, a até nos seus Costumes e Tradições, deixará de verificar a pobreza do nosso sentimento nacional (VERÍSSIMO, 1985, p. 43).

Para ele o desenvolvimento de sentimentos nacionalistas, via educação escolar, contribuiriam para a criação de uma unidade nacional capaz de elevar o Brasil ao mesmo patamar de progresso material alcançado por algumas nações por ele tidas como modelos a serem seguidos, como por exemplo, os Estados Unidos.

Também defendendo a educação como meio de alcançar o progresso Bomfim declara:

Nem é impossível fazer destas sociedades atuais nacionalidades livres*, prosperas e felizes; o que é impossível é transformá-las em grandes, e ricas, e poderosas nações, dentro de seis ou oito annos [...] desprezando as causas dos males sociaes [...]. Raros, rarissimos são os que pensam nestas obras de educação social, instrucção popular e aperfeiçoamento da producção, indispensaveis ao progresso do paiz, e essenciaes para a constituição de sociedades harmonicas, adiantadas e felizes (1905, p. 405-406).

É merecedor de destaque também o posicionamento de Alberto Torres em *O Problema Nacional Brasileiro* escrito em 1914, sobre a questão da formação de uma nacionalidade, haja vista que quando ele escreveu era grande a preocupação com a incorporação dos imigrantes à língua e aos costumes nacionais. Preocupado com a falta de

* Manoel Bomfim está fazendo referência aos países da América Latina, colonizados pelos europeus.

coesão nacional em termos de identidade em relação à pátria ele também recomenda a observância dos modelos de outras nações, porém adverte que tal situação não poderia prescindir de reflexão, visando a formação de normas próprias e princípios nacionais.

A nossa curiosidade intelectual e o nosso interesse por assimilar produções e estudos alheios, a nossa aspiração de fusão na sociedade mental da nossa época, devem conduzir-nos a dilatar o círculo das nossas colheitas de saber, substituindo a *atitude passiva*, que nos tem trazido a receber idéias que nos exporta o acaso, ou o instinto político, de outros povos, por um trabalho autônomo de escolha e de seleção consciente. Aprender *com* alemães, *com* americanos, *com* franceses, *com* ingleses, e com brasileiros, quando for possível, a ser brasileiros; eis a fórmula ideal do nosso cosmopolitismo mental (primeiro grifo nosso e grifos posteriores do autor, TORRES, 1982, p. 29).

Mesmo de forma não direta e consciente, quando fala em passividade, ele também acaba por reiterar a visão de inferioridade atribuída ao povo brasileiro e já destacada por José Veríssimo e Silvio Romero (não como algo inato, porém como algo aprendido durante o processo de colonização) e reforça a idéia de importação de saberes e conceitos de nações, por ele consideradas mais desenvolvidas. Visando formar um caráter nacional único e unificado em todo o país acredita que o povo brasileiro estava “a pretender executar, *sobre este solo único, um repertório de teorias exóticas*” (grifo nosso, p. 53).

Apoiava-se ele, não no conceito de raça ou de clima como o faziam Romero e Veríssimo, mas no conceito de pátria (como extensão territorial) como ponto de partida para a constituição de uma nação, enquanto identidade comum, plenamente desenvolvida.

Outro exemplo de tal pensamento é a criação da *Liga de Defesa Nacional*, em 1916, por iniciativa de Olavo Bilac (1865-1918), Pedro Lessa (1859-1921) e Miguel Calmon (1879-1935) visando desenvolver os sentimentos patrióticos e tendo como objetivos básicos:

manter a idéia de coesão e integridade nacional; defender o trabalho nacional; difundir a instrução militar nas diversas instituições; desenvolver o civismo, o culto do heroísmo, fundar associação de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos; avivar o estudo da

História do Brasil e das tradições brasileiras; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no País; propagar a educação popular e profissional; difundir nas escolas o amor à justiça e o culto do patriotismo; combater o analfabetismo (NAGLE, 1976, p. 45).

Tais concepções foram sendo enunciadas em função da realidade que se delineava no período transcorrido entre o fim do Império e as primeiras décadas da República, para o qual haveria a necessidade de mão-de-obra preparada para atender a nova organização do trabalho e plenamente educada para suprir aos anseios de formação de uma nacionalidade. Para isto, a integração do imigrante europeu seria de fundamental importância visando garantir a ordem necessária à consolidação do novo regime político, nascido no advento do novo século. Nesse sentido, esse elemento novo na população brasileira trazia inúmeros impasses sociais quanto aos costumes, à língua e, principalmente, quanto à forma de estabelecer relações de trabalho.

Tais imigrantes, em geral provindos de países da Europa, onde as relações capitalistas de produção haviam sido estabelecidas pela chamada via clássica, estranhavam as particularidades da forma de estabelecimento das relações capitalistas de trabalho pela via denominada prussiana¹².

Segundo Rodrigues (1979, p. 74-75), a inserção das relações capitalistas de produção no cenário nacional brasileiro esteve pautada na ausência de revolução, sem que houvesse o rompimento da condição de país subordinado aos pólos hegemônicos da economia internacional. Isto determinou que o desenvolvimento das forças produtivas fosse mais lento e retardatário, e ainda que sofressem “obstaculização e refreamentos decorrentes da resistência de forças contrárias e adversas”. Para ele, verifica-se nesse problema “que o novo paga alto tributo ao velho”.

¹² A via clássica é definida por Rodrigues (1979, p. 74-76) como aquela “em que a maioria da população participa na destruição da sociedade feudal, liderada pela burguesia, que nesta época traz a firma de classe revolucionária”. Por outro lado, a via prussiana é definida por ele como aquela onde a objetivação do capitalismo foi sendo estabelecida sem que houvesse uma revolução democrático-burguesa. Essa forma caracterizou-se em função da problemática da unidade nacional, ou seja, através da conciliação do “historicamente novo com o historicamente velho”. Neste sentido, a grande propriedade rural “é presença decisiva” e o desenvolvimento da indústria é mais lento.

Nesta perspectiva, Chasin (1978, p. 639) esclarece que esta forma “não clássica” ou “não revolucionária” é característica da realidade brasileira, pois

No Brasil, bem como na generalidade dos países coloniais ou dependentes, a evolução do capitalismo não foi antecedida por uma época de ilusões humanistas e de tentativas – mesmo utópicas – de realizar na prática o ‘cidadão’ e a comunidade democrática. Os movimentos neste sentido, ocorridos no século passado e no início deste século, foram sempre agitações superficiais, sem nenhum caráter verdadeiramente nacional e popular.

E prossegue:

Aqui, a burguesia se ligou às antigas classes dominantes, operou no interior da economia retrógrada e fragmentada. Quando as transformações políticas se tornavam necessárias, elas eram feitas ‘pelo alto’, através de conciliações e concessões mútuas, sem que o povo participasse das decisões e impusesse organicamente a sua vontade coletiva.

Eça de Queiroz (1979, p. 120-121) ao descrever detalhes sobre a imigração europeia para a América Latina retrata em parte essa situação afirmando que

Os trabalhadores da Europa erão então homens que tinham visto os regimes liberaes e os nivelamentos revoluccionarios: não podião viver sem conflitos permanentes [...] o trabalho europeu tinha exigencias de dignidade e de *self-respect*: os plantadores decidiram-se sem hesitação contra o elemento europeu, e pelo elemento asiatico: este, acostumado pelas latitudes de origem aos climas violentos, facilmente domavel pelos habitos tradicionaes dos despotismos sopportados, sem representação consular, sem protecção inquietante, offerecia aos plantadores uma similhaça da escravatura que convinha ao seu caracter e aos seus interesses.

Como país colonizado, tal forma de inserção denominada “capitalismo hipertardio” denotou características particulares para o Brasil. Sendo assim, na opinião de

Chasin (1978, p. 642-644) a formação da burguesia brasileira constituiu-se comprometida com o passado, haja vista que a passagem da “economia agro-exportadora para a forma urbano-industrial” deu-se tardiamente em relação a outros países. Tal particularidade ocasionou a não ruptura com o passado colonial ao mesmo tempo em que havia a formação de uma outra classe social – a burguesia - que não se constituiu como consequência de uma revolução – como na via clássica – outrossim, formou-se apesar da ausência de rupturas transformadoras que pudessem romper com o imperialismo engendrado na economia colonial.¹³

Nesse contexto, foram sendo delineados os encaminhamentos sócio-político e educacionais que se refletiram nas produções da época, bem como sendo gestados os ideais de prosperidade nacional. Prosperidade esta que, na opinião da maioria dos integrantes dos setores políticos e intelectuais, somente seria alcançada mediante a superação do analfabetismo no país. Nesse sentido, o debate em torno de questões educacionais começou a ganhar ênfase com as propostas de organização de um Sistema Nacional de Educação.

De acordo com Nagle (1976, p. 03), havia no Brasil desse período “um clima de efervescência ideológica e de grande inquietação social”, além de um “alto grau de perturbação provocado pelas campanhas presidenciais”, pelo “alastramento das incursões armadas” pelas “lutas reivindicatórias do operariado” e também pelas “pressões da burguesia industrial”. Tais impasses revelavam intensos conflitos relacionados aos conglomerados urbanos que então se formavam em função da estrutura fundiária ligada ao uso da mão-de-obra estrangeira que dispensava o excedente de imigrantes e ex-escravos, em um contexto de incipiente desenvolvimento industrial.

Esses fatores favoreciam o que Petta e Ojeda (2002, p. 230) denominaram de aglomeração urbana e desencadeavam situações, tais como:

lutas políticas das camadas sociais intermediárias, cujas propostas de caráter liberal entravam em choque com os desmandos da aristocracia fundiária; o crescimento do operariado e os embates característicos da oposição entre o capital e o trabalho; as lutas

¹³ Segundo Sallum Junior (1982) a forma de organização da produção existente no final do Império e início da República – 1880 a 1930 aproximadamente – foi marcada pelo regime de colonato pelo qual os trabalhadores denominados colonos “estabeleciam relações de subordinação com os fazendeiros, estas eram subseqüentes ao processo de compra e venda de força de trabalho, ou seja, ao contrato jurídico que realizam” (p. 144-145). Após 1920 esse cenário foi sendo modificado, pois “a crise de 1929 faz com que a cafeicultura deixe de ser o campo privilegiado para a produção capitalista [...] Com isto o colonato não desaparece, mas perde sua exclusividade (quase total) como forma de exploração do trabalho livre na lavoura de café” (p.11).

das camadas mais pobres da população por espaço para morar, e as transformações culturais que acompanharam o deslocamento das elites do campo para as cidades.

O cenário político revelava a existência de condições materiais distintas que começavam a se confrontar: de um lado o esforço para manter a ordem política nacional, e de outro, o esforço para a sua alteração. Esta variedade de orientações ideológicas presentes no cenário nacional da época tinham como fatores desencadeantes: o processo migratório, a industrialização incipiente e a urbanização crescente, trazendo novas feições às cidades em meio a um quadro sanitário-educacional precário (NAGLE, 1976, p.11).

Analisando as questões educacionais presentes no contexto histórico das sociedades humanas Nagel (1992, p. 01) mostra que o conteúdo dos discursos feitos em prol da mudança no modelo educacional pode ser considerado a expressão direta de novas exigências da sociedade. Portanto, “quando novos padrões de acumulação emergem o quando um determinado tipo de acumulação não está se viabilizando, a comoção social se instaura e, nesse período de abalo generalizado, a educação é convocada para prestar contas à sociedade *do que não fez!*” (grifo da autora).

Nessa direção, no contexto histórico brasileiro das primeiras décadas do século XX a incapacidade para adaptação às novas exigências do mercado, ou seja, às condições de mão de obra operária treinada para tarefas a serem executadas nas linhas de produção em série e pautadas em regras específicas para a produção, porém carente de legislação que trouxesse garantia de direitos em termos de salários e de condições de trabalho era atribuída ao alto índice de analfabetismo.

Dessa forma, a educação seria o caminho para debelar a “falta de gosto pelo prático” a “falta de amor ao trabalho”, a “falta de amor às grandes realizações”, a “falta de profissões independentes da burocracia, capazes de engrandecimento da pátria” (NAGEL, 1992, p.05).

Portanto, esses ideais de escolarização para todos veiculados por diversas correntes de pensamento, expressam os interesses dos novos setores emergentes – compostos em sua maioria por políticos, profissionais liberais e intelectuais - que almejavam fazer da educação o seu maior instrumento para obtenção da hegemonia sobre os demais setores já tradicionais da sociedade. O projeto de desenvolvimento que se criava com a instauração da República exprimia uma nova forma de coerção, que antes era alcançada através da escravidão e/ou através do regime colonial. Nessa nova forma de organização social a força e a imposição características daqueles regimes seriam substituídas por outras formas de encaminhar os conflitos decorrentes da nova forma de existência das relações sociais,

formas estas que pudessem garantir a ordem, sem ferir os direitos adquiridos na nova conformação social. Nesse sentido, à educação passaria a ser atribuída a tarefa de educar os novos homens na nova sociedade de classes.

1. 2 - As divergências entre os setores médios. O apoio da medicina

Já pontuamos anteriormente que desde a segunda metade do Brasil-Império, dos mais variados setores emergiam falas condenando o analfabetismo e associando, cada vez mais, o combate a ele à possibilidade de construção de uma nacionalidade¹⁴. Porém, após a constituição do Brasil-República é que os ideais de unidade nacional foram sendo intensificados em função da situação deflagrada pelo fim da escravidão e pela imigração crescente. Tais ideais fizeram emergir uma ampla produção e divulgação de livros didáticos com conteúdo moral e cívico¹⁵ enfocando o patriotismo como meta a ser amplamente desenvolvida no país. Nesta perspectiva, o que se acreditava era que “resolvido o problema da educação do povo, todos os mais se resolverão [resolveriam] automática e espontaneamente, pela ação natural das inteligências” (grifo nosso, COUTO, 1927 apud NAGLE, 1976, p. 110).

Essa visão idealizada também povoava os debates de parlamentares do período, dividindo opiniões em torno de duas correntes de pensamento: uma delas enfatizando a necessidade da intervenção do Estado na educação escolar primária¹⁶ como forma de buscar uma unidade nacional e a modernização do país, e outra, defendendo “a educação como uma questão de ordem privada, familiar” na qual o Estado deveria ter o papel de ser o “auxiliar transitório das famílias, assegurando, sobretudo, a liberdade de ensino pelo incentivo à iniciativa particular” (SCHELBAUER, 1997, p. 85).

Entre os adeptos da corrente favorável à intervenção da União na educação primária estavam parlamentares, como Rui Barbosa, Tavares Bastos, Leôncio de Carvalho e Monteiro de Souza, o qual argumentava: “Ella, [a educação] como fada bemfazeja,

¹⁴ Vale ressaltar que a luta pela unidade nacional já vinha sendo buscada na história do Brasil. Já no século XIX, a expressão de tal ideal já era bastante enfatizada. Sobre esse tema consultar, autores como: Magnoli (1997); Machado (1980).

¹⁵ Nagle (1976) cita algumas produções que revelam esse enfoque adotado na época, entre elas: *Contos Pátrios* (1904) de Olavo Bilac e Coelho Neto; *A Educação Nacional* (1906) de José Veríssimo; *A Pátria Brasileira* (1909) de Coelho Neto e Olavo Bilac; *Através do Brasil* (1910) de Olavo Bilac e Manoel Bomfim.

¹⁶ Vale lembrar que a Constituição de 1891 dava autonomia a cada unidade da federação para legislar sobre as questões educacionais, não havendo a exigência de uma base nacional comum entre elas.

transformará em realidade todos os nossos sonhos. Principiemos por fazer a luz por toda a parte, eduquemos a Nação para o seu destino poderoso e nobre” (apud SCHELBAUER, 1997, p. 118). Estes, entre dezenas de outros parlamentares defendiam a intervenção direta da União nos Estados, com vistas a lidar com o analfabetismo e alcançar uma unidade de pensamento nacional.

Como parlamentar daquele período e adepto dessa corrente de pensamento Manoel Bomfim também enfatiza:

É forçoso crear fortes correntes internas de sentimentos e de idéas, que liguem os nossos destinos; e a base de tudo isto é a escola primaria. O Imperio não o fez, e por isso nos legou o Brazil que hoje temos, atrazado, sem comprehensão dos seus destinos, sem vontades e sem enthusiasmos [...] Que resta fazer, si nos queremos conservar como uma nacionalidade unica? Crear, o mais cedo possivel, um espirito publico; levar a todos os animos o sentimento de uma Patria unica; afirmar, de um extremo ao outro do paiz, a noção de um Brazil comum. E o que está naturalmente indicado para isto, de accôrdo com a nossa situação especial, a nossa divisão politica e a nossa crise social, é desenvolver, unificando e nacionalizando, a escola primaria, - questão urgentissima para a Republica e para a Patria (sem grifo no original, BOMFIM, 1918 apud SCHELBAUER, 1997, p. 108).

Seu discurso em defesa do esforço conjunto entre a União e os Estados em prol da causa da educação faz eco com o de outros parlamentares como Augusto de Lima, cujas palavras se reportam a um relatório apresentado pelo Governo de Minas Gerais no qual consta que:

A educação e a instrução fundamental do povo brasileiro – a mais nacional de todas as causas – estão a reclamar a intervenção da União nesse importantissimo departamento de publica administração [...] Sem duvida, aos Estados competem o governo das escolas e a livre administração do ensino publico primario, mas nada impede que o Governo Federal venha em auxilio daqueles que mais se empenham na nobilissima tarefa de eliminar do paiz o seu mal inveterado e chronico, a sua grande chaga, sempre viva, cujo periodo de cicatrização não se póde precisar – o analfabetismo (BRASIL CONGRESSO, 1918a apud SCHELBAUER, 1997, p. 113).

O deputado José Bonifácio também endossa essa aclamação acentuando que a União deveria “oferecer os meios para que os indivíduos possam [pudessem] exercer seus direitos de cidadão, facilitando a sua instrução, através do conhecimento das noções

comuns e elementares que o habilitem [habilitassem] para o direito ao voto” (apud SCHELBAUER, 1997, p. 113).

Nesses embates, mesmo se posicionando contrariamente à intervenção direta da União no ensino, o deputado Reis de Carvalho defende a intervenção parcial somente no ensino primário não obrigatório “para suprimir a ineficiência pedagógica da família” (apud SCHELBAUER, 1997, p. 109).

Em *Lições de pedagogia* Manoel Bomfim também defende a educação escolar primária conferindo a ela importante papel na vida do indivíduo, como o de “*ensinar a todos, tudo aquillo que todo individuo precisa saber para viver como ser humano social, qualquer que seja a sua situação pessoal e o seu destino possível...*”. Atribuía a ela uma dupla função: “ensinar umas tantas cousas, e educar convenientemente a mentalidade da criança” (grifo do autor, 1926, p. 99).

Sobre a alegação de alguns parlamentares de que havia o direito dos pais de não obrigarem seus filhos a freqüentar a escola primária, Manoel Bomfim recorre ao Estado como lei maior na tarefa de debelar o analfabetismo:

O direito delles, paes, decorre exclusivamente do cumprimento de um dever de promover o bem dos filhos; neste caso, reconhece-lhes o Estado o direito de fazerem o bem como quizerem. De outro modo, seria monstruoso que o Estado, defensor effectivo dos fracos, além de admitir o não cumprimento de um dever moral, reconhecesse nos paes o direito de condemnar as crianças, pessoalmente indefesas e fracas, ao grande mal do analfabetismo e da ignorancia (1926, p.101).

Na mesma perspectiva de análise Carneiro Leão conclama ao poder público por educação popular. Inflamado, expressa-se: “Organizemos a educação nacional, eduquemos o nosso povo, ensinando-lhe cousas praticas e uteis, fazendo-o trabalhar, individualizar-se e viver” (1917, p. 83).

Seus anseios, tais como os de Manoel Bomfim, se pautavam em ideais por eles vislumbrados em países aos quais admiravam as conquistas educacionais e às quais atribuíam o desenvolvimento econômico alcançado. Nessa linha de raciocínio Carneiro Leão ainda acentuava: “Unamo-nos, solidários e resolutos, para esta campanha de alevantamento cívico, de educação do nosso povo, de salvação da pátria” (1917, p. 153).

Enquanto grande parte dos setores médios discutia a necessidade ou não de se ofertar educação escolar primária obrigatória à população infantil, para o segmento médico integrante do movimento higienista já havia a constatação de que: “A mentalidade desenvolvida correctamente, e actuando por meio de reacções convenientes, traduz-se no comportamento mais adequado ao ajustamento do individuo ao meio physico e social, exhibindo o que se póde chamar a *saude mental*”. E, para que isso ocorresse verdadeiramente seria preciso empreender “esforços e organizações, para insistir, um pouco menos summariamente, sobre o lado constructivo do problema, que encontra na *educação* a fôrma util de realizar-se” (grifos do autor, FONTENELLE, 1925, p. 02-03).

O ideal expressado pelo Dr. Thomaz Lessa, secretário geral da *Liga Nacionalista de São Paulo*, criada em 1916, também confirma esse posicionamento:

É sabido que a causa primordial de todos os nossos males é o analfabetismo, que traz como conseqüência inevitável a ausência de cultura cívica e política, a ignorância dos preceitos higiênicos, a incapacidade para grande número de profissões, atraso nos processos agrícolas e nos das indústrias que lhe são conexas. A população brasileira é vítima na sua quase totalidade do analfabetismo. Sem que se consiga derramar a instrução primária, de um modo intenso por todos os recantos do País, serão inúteis quaisquer tentativas de formação de uma grande coletividade política (LESSA apud NAGLE, 1976, p. 102-103).

Em 1925, o Dr. F. Esposel também médico higienista e integrante da LBHM, sugerindo o combate ao analfabetismo, reitera os anseios de demais higienistas de promover a higiene mental colocando a *Liga* a esse serviço: “Um modo pratico de combater o alphabetismo poderia ser proposto pela nossa *Liga*. Em seguida um inquerito do que se pratica em nossas escolas primarias, e o que de melhor se poderia fazer para

maior e mais fácil aproveitamento do escolar para sua cultura mental”. Ele sugere ainda, a possível colaboração da *Liga* na composição do currículo escolar visando desenvolver “um programma pratico para realizar nas massas uma formação moral mais apurada” (ESPOSEL, 1925, p. 104-105).

Portanto, defendida pelos setores médios e apoiada pela medicina a educação escolar passa, paulatinamente, a ser considerada um remédio para amainar os males identificados como entraves à superação das condições de atraso do país naquele período.

1. 3 - Para os “males” diferentes explicações

Em meio a tantas tentativas de se criar explicações e formular alternativas para a superação do atraso a que estava submetido o povo brasileiro, haviam diferentes vertentes que explicavam tal atraso com base em inúmeras idéias e proposições.

Nessa direção, entre as explicações mais prementes estavam aquelas que relacionavam tal atraso ao passado colonial e ao trabalho escravo, aos determinismos naturais (traduzidos pelo clima tropical e pela formação racial) ou também às péssimas condições sanitárias do país.

Sobre esse aspecto, Monteiro Lobato é bastante taxativo ao citar o que Belisário Penna denominou síntese diagnóstica da situação do Brasil naquele período:

O Brasil é um paiz de doentes no sentido literal da expressão. A nossa miseria financeira e economica é o reflexo da desnutrição organica que converte a maioria dos nossos concidadãos em inuteis unidades sociais, incapazes de concorrer com a quota do seu esforço para o aumento da riqueza comum. A nossa incapacidade militar é o resultado sintetico da fraqueza fisica de uma enorme população rural estiolada pelos germes da molestia. A nossa falta de energia moral é o precipitado etico da deterioração cerebral e nervosa de um povo invalido (PENNA, 1912 apud LOBATO, 1951, p. 256).

Na contra-mão desse pensamento, estavam os mais otimistas, como Afrânio Peixoto que afirma:

O nosso povo não é perfeito, está longe disso, mas é calunia dizê-lo todo doente. Doentes não aumentam de população, e o Brasil cresce: doentes não trabalham e não produzem e o Brasil consome sempre e exporta progressivamente mais, e, a despeito dessa

suposta doença, e dos erros financeiros dos maus governos, a economia nacional é cada vez mais próspera... (PEIXOTO, 1938, p. 215).

Para Silvio Romero (1960, p.93-94) o contingente populacional brasileiro também era provido de fraqueza física e espiritual devido às suas origens e pouco fazia para sair desse estado mórbido. Assim ele se expressa sobre essa questão:

Temos uma população mórbida, de vida curta, achacada e pesarosa em sua mor parte [...] O brasileiro é um ser desequilibrado, ferido nas fontes da vida [...] A nação não ama de frente a natureza, nem se une a ela pela ciência, ou pela arte. Os moços quase nunca têm uma inspiração sua, nacional, brasileira: não neutralizam a fraqueza original de nosso espírito pelo regimen saudável da ciência, pelo estudo sério e pela higiene do corpo [...] É a razão de toda essa galeria pátrica, merencória e sombria, de tísicos e histéricos, mortos antes dos trinta anos [...] A geração dos homens vigorosos vai-se acabando, como se vão acabando as nossas matas; temos hoje em paga o beribéri, a febre-amarela, e um descrédito cada vez mais crescente aos olhos do estrangeiro.

Como um dos integrantes dessa elite pensante, Manoel Bomfim destoava dessas proposições. Contrariamente às correntes teóricas que explicavam o atraso e a ignorância do povo brasileiro pelas questões de insalubridade, clima ou pelo cruzamento racial, Manoel Bomfim analisa o contexto político-econômico e social da época e fornece explicação divergente para as péssimas condições sociais e para a falta de desenvolvimento do Brasil perante outras nações desenvolvidas. Ele localiza tais causas na centralização política, nas condições de vida da população, na falta de escolarização, na política econômica que privilegia os monopólios das oligarquias e na falta de investimento na produção (BOMFIM, 1905).

Sobre a alegação de fraqueza física e espiritual do povo, Bomfim a rebatia inflamado:

Há desanimados? É natural; isto não significa, porém, que tenha razão os que sustentam que estas nações* jamais se organizarão definitivamente, e que jamais progredirão. As allegações pseudo-científicas com que se queria provar uma pretensa inferioridade ethnica, são tão insubsistentes

* Novamente Manoel Bomfim está se referindo aos países da América Latina.

que nem encobrem a natureza dos sentimentos, onde se inspiram os celebres sociólogos e cientistas inventores das *raças nobres*. E, quanto à História? Haverá, ahi, elementos que autorisem esse juízo sobre a nossa incapacidade para a civilização? Dir-se-á que as leis geraes do progresso impliquem a nossa condenação? De forma nenhuma (grifo do autor, 1905, 387).

Leite (1976) se refere a Manoel Bomfim como dono de um “espírito apaixonado” dotado de uma ferrenha capacidade de crítica aos pessimistas (aqueles que naquele período acreditavam na inferioridade do povo brasileiro em relação a outros povos mais desenvolvidos economicamente, entre eles, Silvio Romero, seu principal contraponto). Bomfim é citado também como crítico das teorias racistas amplamente amparadas pelas correntes biológicas em voga na época. Tais teorias atribuíam a suposta degeneração racial (de negros e índios, principalmente) aos males sociais que se faziam presentes na realidade brasileira. Ele advoga ainda que Bomfim procurava explicar que “os defeitos apontados nos negros – submissão incondicional, frouxidão da vontade, docilidade servil – resultam da situação de escravo” e que “os suicídios dos negros e suas revoltas mostram que não lhes faltava amor à liberdade pessoal”. Quanto aos indígenas, acrescenta que ao lhe apontarem os defeitos destes, como a perfídia e a crueldade, Bomfim sugeria “que os grupos brancos, em seus contatos com os índios, foram muito mais perversos, muito mais sanguinários” (p. 250-255).

Defendendo sistematicamente a idéia de progresso pela instrução como redenção às condições de atraso Manoel Bomfim conclama: “Resgatemos a nossa inferioridade, e mostremo-nos dignos do ideal que almejamos: façamos pelos de amanhã o que os de ontem não souberam ou não quiseram fazer por nós” (BOMFIM, 1904, apud AGUIAR, 2000, p. 277).

Prefaciando a obra *O Brasil Nação: Realidade da Soberania Brasileira*, escrita por Manoel Bomfim em 1928, Aguiar (1996, p. 25) ainda observa que Bomfim repudia o discurso dominante, colocando-se como um “contradiscurso ousadíssimo para a época”, haja vista que atacava o “chamado racismo científico”, e acentuava que os “males de origem” não provinham dos povos, mas sim seriam “produto do parasitismo colonial” em função da forma de dominação instaurada pelas “classes dirigentes locais, que aqui organizaram uma sociedade em proveito próprio, com o maior descaso pelo povo trabalhador, visto como uma fonte de energia produtiva que elas podiam ‘queimar’ como bem quisessem”.

Na opinião de Silva (1987, p. 105) Manoel Bomfim dirigia sua crítica às classes dirigentes e aos intelectuais pessimistas, pois estes, tal como aqueles, não acreditavam na possibilidade de progresso para as nações ibero-americanas em função de se apegarem em teorias evolucionistas pautadas na superioridade da raça branca, justificativa esta ferrenhamente combatida por ele que não admitia a associação raça/progresso e sim a associação educação/progresso, haja vista que, em seu entender “toda nação [devia] encontrar o seu caminho para o progresso, pois, nenhum país estava incapacitado *organicamente* para atingir tal meta” (grifo do autor).

Souto Maior (1993, p. 18-22) acentua que Manoel Bomfim clamava por instrução. Concebendo que através dela haveria o progresso econômico e social, alerta que “um povo não pode progredir sem instrução, que encaminha a educação e prepara a liberdade, o dever, a ciência, o conforto, as artes e a moral”. Ele propunha o investimento na educação e na ciência como meio de alcançar o desenvolvimento científico e tecnológico e, com isso, a superação das condições de miserabilidade existentes no país. Apregoa “a educação, a cultura, a ciência, a tecnologia, a industrialização e a reforma agrária como fatores decisivos da transformação do Brasil de ‘país essencialmente de vocação agrícola’ numa nação próspera, desenvolvida e independente economicamente”.

Outras referências a Manoel Bomfim também podem ser encontradas em Bertonha (1987), Botelho (1997), Gontijo (2003), porém nenhum desses estudos citados o abordam enquanto teórico da educação, e tão pouco ainda como higienista integrante da LBHM. Nesta perspectiva, nosso propósito neste capítulo é recuperar algumas de suas idéias enquanto higienista e educador e enquanto teórico da educação voltado à formação de educadores. Para tal empreitada adotamos *Lições de pedagogia* como objeto de análise por considerá-la como a sua mais importante produção no campo da educação, sendo vasta em concepções e idéias que refletem seu pensamento e sua proposta educacional¹⁷. Tomando Manoel Bomfim como

¹⁷ Não temos maiores informações sobre a adoção desta obra em outras Escolas Normais ou mesmo durante qual período ela foi o recurso didático-metodológico adotado por Manoel Bomfim na Escola Normal do Rio de Janeiro. Porém, pelo intervalo das edições em anos, sendo 1915 a primeira e 1926 a terceira, podemos dimensionar o tempo em que teria sido utilizada. Partindo da informação que naquele período havia uma política descentralizada quanto à instrução, através do Ato Adicional de 1834 (pelo qual cada unidade da federação possuía autonomia para estabelecer seus programas de ensino), ficamos no plano das suposições,

um dos representantes de um pensamento construído por um segmento da sociedade, buscamos perceber as concepções educacionais presentes naquele momento histórico, tendo como pressuposto que estas são frutos de uma prática social que passou a embasar os encaminhamentos teóricos e as práticas educacionais ao longo do século XX.

1. 4 - Educação como adaptação ao meio

Pautado em uma visão de progresso a ser alcançado via educação, Manoel Bomfim produziu seu pensamento voltado ao ideal de educação como adaptação e busca de perfeição moral. Em *Lições de pedagogia* ele expressa esta concepção afirmando que:

Desde que procuramos caracterizar a acção educativa, reconhecemos que ella consiste principalmente em *modificações, correctivas e apuradoras*. Objectivamente, essas modificações se fazem no sentido de adaptar ao meio; mas, subjectivamente, ellas se apresentam e são consideradas como um trabalho de aperfeiçoamento. Então, com toda razão, diz a moral: o fim geral da educação é *levar o indivíduo ao maximo de perfeição possivel* (grifos do autor, 1926, p. 25-26).

Nesse sentido, o papel da escola e, por conseguinte, do educador é para Manoel Bomfim a busca do ideal de evolução moral, tendo em mente que esse ideal seria

a propria indicação do que deve ser o viver de amanhã, - qual deve ser essa formula de vida, mais perfeita e mais apurada, para onde se encaminha a especie humana. Por outras palavras: o educador deve ter uma concepção bem nitida das virtudes moraes para reforçal-as na consciencia das novas gerações, afim de leval-as a essa forma de vida superior, e que é a propria realização do progresso (1926, p.30-31).

com todas as ressalvas que as mesmas requerem, de que a obra em tela teve abrangência significativa. Nossas suposições se amparam em fatores, como: pela referência que era o Rio de Janeiro como capital da República (nas artes, na política, na medicina, na educação, etc); pelo destaque teórico de Manoel Bomfim, como diretor do *Pedagogium*, como Diretor Geral da Instrução Pública e ainda pelo fato de que muitas de suas obras foram adotadas em escolas de ensino primário e secundário, como: *Livro de composição* (1899) *Leitura para Todos* (1901); e *Através do Brasil* (1910). Fonte: Aguiar, 2000.

Nesse aspecto seu pensamento seria também veiculado por outros higienistas em décadas posteriores. Por exemplo, o Dr. Wacław Radecki (1925, p. 20-21) advoga que “o educador deve ter consciência, tanto da função em que pretende influir, como da direção em que o vai fazer, como finalmente dos meios da influência mesma”. Para Radecki o objetivo do educador deveria ser o de “fornecer à criança educada a possibilidade de se desenvolver de modo a atingir o máximo da durável felicidade pessoal e utilidade social”. Para alcançar tais ideais propunha a higiene mental como “uma ação que forma as condições da vida, capazes de assegurar o desenvolvimento *normal* em todos os domínios da vida psíquica da criança” (grifo do autor).

Adepto desse pensamento Manoel Bomfim também propõe a higiene mental visando “o apuro do caráter e a organização do proceder”, tendo esta como objetivo “opor tendências, ou instintos, uns aos outros, desenvolver e reforçar os bons pelo exercício; deixar atrofiar os máos, evitando as tentações, organizar os hábitos, de sorte que sobre eles tenha sempre a vontade um poder eficaz” (1926, p. 387).

Tais concepções de educação como “busca de perfeição moral” suscitam alguns questionamentos sobre seus posicionamentos e suas contraposições em relação a alguns ideais presentes na época.

Senão vejamos, o termo adaptação pressupõe ajustamento e aceitação das condições existentes, sem questionamentos ou posicionamentos divergentes ou reivindicações a fazer. Se para ele, a adaptação ao meio deveria ser a condição básica da educação, esta seria a aceitação do que estava sendo posto no meio, sendo este favorável ou desfavorável ao indivíduo.

Nesse sentido, Manoel Bomfim – tal como aqueles a quem se opunha teoricamente - parece conceber o meio social como um espaço idealizado composto por entes que estariam sempre à serviço dos novos seres. Desse modo, nega as contradições sociais e os diferentes posicionamentos entre as classes sociais, além do anseio de dominação de uma sobre outra, tratando a educação como fenômeno isolado das questões sociais.

Insera-se também no âmago desta questão sua concepção de moralidade ou de “perfeição moral”. Ele ressalta a formação de virtudes morais como condição para o alcance do progresso. Porém, não se questiona: à realização do progresso de quem? Ou de qual classe social?

Possivelmente em seus questionamentos a seus interlocutores, não trabalha com conceito de classe e sim com conceito de raça, pois em seu entender o que impediria a realização do Brasil como nação seria a divisão entre as raças responsáveis pela formação do povo brasileiro e não a divisão entre as classes sociais. Nesse sentido, defendia sem o saber, a hegemonia das classes dominantes sobre as dominadas, pois, negava as desigualdades sociais concebendo o indivíduo como ente descolado do contexto social concreto e a sociedade como a somatória de indivíduos unidos pelo mesmo ideal, sujeitos a determinadas leis biológicas, tendo em comum o objetivo de progresso nacional para todos.

Cabe ressaltar que nesse período o mundo vivia em plena Primeira Guerra Mundial (1914-1918) enquanto o Brasil vivia uma grave crise econômica desencadeando protestos freqüentes e greves operárias que denunciavam o descontentamento com as péssimas condições de trabalho.

A fala de um operário do setor de cristais denuncia tais condições:

O ambiente era o pior possível. Calor intolerável, dentro de um barracão coberto de zinco, sem janelas nem ventilação. Poeira [...] saturada de miasmas, de pó de drogas moídas. Os cacos de vidro espalhados pelo chão representavam outro pesadelo para as crianças, porque muitas trabalhavam descalças (SAGA apud CARMO e COUTO, 1994. p. 76).

Esse cenário por si só já denuncia que não havia condições iguais para todos e, nem tão pouco possibilidades de progresso nacional para todos. Denuncia ainda que a criança a qual Manoel Bomfim se refere como alvo das ações de higiene mental não poderia ser aquela que trabalhava nas fábricas, à mercê dos cuidados advogados por ele e por demais higienistas de sua época.

Segundo Moura (1982, p. 71-75) O Departamento Estadual do Trabalho do Estado de São Paulo, ao elaborar um Relatório sobre as condições de trabalho nas fábricas no ano de 1912 chega a denunciar o emprego de

menores, muitos deles com menos de doze anos, em serviços que considera prejudiciais ao seu desenvolvimento. Em outro trecho o referido

Relatório recomenda:

Quanto aos menores de 10 ou 12 anos, em particular, é proibido pelo art. 173 atribuir-lhes serviços que não sejam leves. Ora, por menos esforço muscular que isso exija de uma criança, nunca é prudente e nunca se justificará perante o Regulamento Sanitário dar semelhante encargo a um *operariozinho*, cuja inexperiência é mais que de presumir e cuja imprudência é mais do que natural. Um serviço perigoso nunca será um serviço leve, embora nem sempre canse muito (grifo nosso).

Além de demonstrar a existência de crianças em situação de trabalho formal, pelo teor do trecho do documento transcrito, o trabalho infantil não era visto como incorreto ou degradante, o que havia era a preocupação em preservar a mão de obra também para o futuro.

1. 5 - *Lições de pedagogia*: um preceito higienista

Quando escreveu *Lições de pedagogia* Manoel Bomfim havia realizado um razoável percurso na área educacional e revelava seu compromisso com questões nacionais, expressando anseios de ver o Brasil tornar-se uma grande nação. Assim como tantos outros teóricos de sua época, nutria o ideal de progresso e desenvolvimento nacional. Nesse sentido, *Lições de pedagogia* pode ser considerada um interessante exemplar de suas concepções e idéias educacionais. Assim, com o intuito de apreender tal visão, nos capítulos posteriores nos ocuparemos da análise de algumas categorias contidas nesta obra - as quais delinearemos a seguir - visando contextualizá-la historicamente.

No prefácio da primeira edição de 1915, Manoel Bomfim explica que esta obra é um resumo das aulas por ele ministradas no curso de pedagogia da Escola Normal do Rio de Janeiro. Acentua também que o referido programa contém uma outra parte de psicologia, porém ele as trata de forma separada por considerar que são assuntos distintos, embora relacionados

entre si. Explica que escreveu separadamente *Lições de pedagogia* e outra obra intitulada *Noções de psicologia* por uma questão metodológica e acrescenta que os escritos são resumos e, por causa disso, sujeitos a acréscimos no momento da exposição em aula.

No prefácio da segunda edição de 1917, Manoel Bomfim assevera que haviam sido introduzidos novos regulamentos através dos quais a pedagogia e a psicologia estavam totalmente separadas, inclusive sendo ministradas por professores distintos. Justifica que, pela iminência de uma nova Reforma de Ensino em curso naquele período, se absteria de fazer referências àquela organização didática.

A edição de 1926, com a qual trabalhamos, não traz prefácio ou nota explicativa que possa lançar luz sobre as proposições do autor nesta nova publicação*. O que parece provável é que – pela distinção teórica e pelos temas abordados – ele procura, o quanto pode, respeitar a distinção estabelecida para as duas áreas do saber, no tocante à sua abordagem teórica como disciplina do Curso Normal.

Lições de pedagogia é nossa fonte primária e nosso principal recurso nesta investigação. Como referência básica a utilizamos inúmeras vezes.

Sendo assim, omitimos o ano de sua publicação nas citações a ela realizadas. Portanto, em todas as referências a Manoel Bomfim nas quais não houver a data especificada, trata-se da terceira edição de *Lições de pedagogia*, com a qual trabalhamos.

Dessa forma, a obra estudada é dividida em seis diferentes temáticas. A primeira delas é composta pela introdução que também é citada como capítulo I. Sob esta temática Bomfim trata dos conceitos de pedagogia e de educação. A segunda temática se refere à doutrina geral de educação contemplada nos capítulos II e III nos quais aborda a formação da personalidade e sua interface com a educação, além de algumas vicissitudes acerca do processo educativo, como o papel do erro e da imitação e a formação de hábitos. A terceira temática é referida como educação do organismo abordada nos capítulos IV e V pelos quais são

* Cabe assinalar que, como não dispomos das edições anteriores, não foi possível realizar um recorte específico sobre cada uma das edições, o que demandaria um questionário próprio e também um roteiro de leituras pormenorizadas visando comparar as três edições entre si.

tratadas as questões de desenvolvimento de hábitos de higiene e de cultura física. A quarta temática, é a mais extensa delas e é denominada educação intellectual e methodologia e aborda os métodos e processos em pedagogia nos aspectos referentes ao ensino da “linguagem, mathematica, geographia, historia, sciencias phisicas e naturaes, lições de cousas, trabalhos praticos e trabalhos manuaes”, compreendendo os capítulos X a XVIII. A quinta divisão temática intitulada educação moral engloba os capítulos XIX a XXIII. Nela são discutidos o conceito de moral e o papel da educação enquanto formadora de tal conceito. A última divisão temática é a conclusão, denominada O problema da felicidade na qual Manoel Bomfim aborda a questão do seu conceito de felicidade identificando-a como o alcance da expansão do ser, atingida através do domínio de seus próprios sentimentos afetivos.

Como recurso metodológico, dentre as temáticas abordadas, elegemos três categorias para análise, a saber: a concepção de educação adotada por Manoel Bomfim, a educação do organismo (entendida por ele como o desenvolvimento de hábitos de higiene e de cultura física) e a educação moral. Tais categorias serão trabalhadas através de leitura cuidadosa das mesmas visando compreendê-las no contexto em que foram produzidas, tendo-as como produção individual, mas, sobretudo, como produção social de uma época e expressadas teoricamente como necessidade naquele momento histórico. Agindo dessa forma, buscamos apreender um processo social no seu movimento mais geral.

Interessa-nos nessa análise perceber em que medida as idéias produzidas por Manoel Bomfim são frutos de concepções mais amplas, da sociedade como um todo, em função dos condicionantes históricos inerentes ao contexto em que foram produzidas.

Experimento sobre memória: Alunas da Escola Normal da Praça no Laboratório de Psicologia, em 1914, junto aos professores Gomes Cardim e Heráclito Viotti.



FIGURA 5

A pedagogia não é o “bom senso” espesso e vulgar, applicado ao ensino. [...] Ella exige a sciencia da natureza infantil, do modo pelo qual desabrocha e se desenvolve o espirito da creança, e, assim armada, investiga os meios educativos mais sagazes e oportunos. O educador terá, pois, de conhecer as dominantes da psychologia do alumno, pelo menos desde que este inicia, até que interrompe o seu contacto com a escola.

Almeida Junior, 1922.

2 - EDUCAÇÃO COMO FORMA DE “CORREÇÃO E APURO”

Pouco a pouco está caminhando, em nosso meio, a idéia de cuidar-se da saúde das crianças das escolas, de fazer-lhes a educação higienica, de examinar-se-lhes systematicamente o corpo e o espirito e de corrigirem-se-lhes os defeitos e desvios.

J. P. Fontenelle, 1925.

Na introdução de *Lições de pedagogia* Manoel Bomfim apresenta uma definição de pedagogia, bem como delinea seu objeto de estudo: a educação. Nesse sentido, ele a define como um corpo de doutrinas em plena evolução, sendo uma “theoria da Educação”. Nessa direção, define educação como a adaptação do indivíduo às condições da vida humana, ou seja, à forma de “transmissão psychica dos processos e capacidades adaptativas”. Para Bomfim a pedagogia deve inspirar-se na psicologia através do estudo da vida psíquica ou das “actividades conscientes”. Para ele, a personalidade é a “synthese psychica, autonoma e completa, ao mesmo tempo em que é a individualidade consciente, associada e relacionada na harmonia do viver social, e inteiramente dependente delle”. Segundo ele, a formação da personalidade é dada pelas qualidades que a criança traz ao nascer e as influências do meio onde adquire processos adaptativos de forma consciente através da educação. Em sua concepção, a educação modifica e corrige, estimula e desenvolve. Sendo assim, o ideal de educação é alcançar o desenvolvimento das “energias intimas da creança”. O objetivo educacional não pode ser o de criar personalidades novas e artificiais, e sim o de “adaptar e apurar a personalidade” que deve resultar “das qualidades herdadas e da influencia do meio” (p. 11-15).

Para ele, através da hereditariedade os indivíduos passam para as gerações futuras algumas capacidades adaptativas e outras são

desenvolvidas ou modificadas pela educação. A ênfase de sua proposta recai, dessa forma, sobre o papel e a importância da educação como forma de “correção e apuro” (p.35).

Refletindo sobre seu conceito de educação como adaptação ao meio podemos perceber que Bomfim se refere à aceitação de regras e padrões de comportamento tidos como normais naquele contexto histórico. Dessa forma, suas proposições delineiam-se a partir de um pensamento hegemônico construído e pautado em uma realidade histórica concreta – a sociedade capitalista – presente no contexto brasileiro das duas primeiras décadas do século XX. Época na qual o capitalismo ganha forma e força com as mudanças ocorridas na forma de organização do trabalho. Nesse sentido, adaptar-se significa adequar-se às necessidades da época, sem questionamentos ou tentativas de reivindicações.

Podemos perceber tal concepção quando ele sugere que a escola primária deve oferecer a aprendizagem de “Trabalhos Manuaes”, com o fim de alcançar três objetivos: “de educação moral; de educação motora; e de instrução propriamente dita” (p. 313). Sendo assim poder-se-ia desenvolver “o amor ao trabalho” que seria a “garantia de exito na vida” (p. 314).

Visando reforçar sua tese, Bomfim lança mão da fala de J. Ferry¹⁸ ao se reportar ao sistema escolar da França: “A Escola Nacional, numa democracia como a nossa, deve ser a escola do trabalho” (FERRY, apud BOMFIM, p.314).

Desse modo, logo a seguir reafirma: “Á 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” (p.317). E ainda sentencia:

Os degenerados, os inadaptaveis, os rebeldes á disciplina moral e social, revelam geralmente a sua ineducabilidade pela resistencia ao regimen de actividade methodica, e pela pronunciada inaptidão para o trabalho. Nos typos normaes, a

¹⁸ J. Ferry (1945), educador francês, na obra “*La escuela laica: carta dirigida a los maestros por el ministro de instruccion publica*” enfatiza a necessidade da escola desenvolver os preceitos morais visando garantir a ordem social. Para ele, a escola não deveria ensinar somente a ler e escrever, mas também preceitos morais.

evolução da personalidade se manifesta, não só pelo vigor do pensamento e a afirmação dos sentimentos, como pela habilidade crescente nos esforços repetidos e coordenados, de que resulta o sentimento de capacidade pessoal e de poder productivo. Estabelece-se uma perfeita harmonia de pensamento, sentimento e acção (p. 315-316).

Em seu entender, aquelas capacidades que a educação não consegue modificar são inatas no indivíduo.

Dessa forma, recorrendo novamente à história, podemos considerar que as concepções de educação de Manoel Bomfim apresentam-se afinadas com as concepções teóricas que serviram de base para a criação do ideário da Escola Nova no Brasil, ou seja, tanto os idealizadores do movimento construído ao longo das primeiras décadas do século XX - que culminou com o Manifesto de 1932 - quanto Bomfim, representam uma corrente de pensamento criada como necessidade histórica naquele período. Corrente esta que segundo Mello (1984, p. 14) “inaugura uma linha de preocupação com os procedimentos técnicos e didáticos que, exacerbada, está na base do tecnicismo pedagógico”.

Tal concepção encontrou respaldo significativo entre a elite intelectual brasileira, da qual Manoel Bomfim era integrante, vindo a constituir-se como ideário construído nas três primeiras décadas do século XX. Assim, buscamos recuperar alguns pressupostos desse ideário como forma de melhor compreendermos os posicionamentos teóricos de Manoel Bomfim.

2.1 - Idéias precursoras da Escola Nova no Brasil

O movimento da Escola Nova, nascido no final do século XIX, na Europa, como expressão de uma necessidade histórica frente aos desafios de “levar adiante um novo modo de produção”, segundo Lopes (1984) tinha a missão de “ampliar as oportunidades educacionais” pois “era necessário uma escola nova”, haja vista que a crença veiculada era a de que “exatamente onde se processava o ensino e a aprendizagem, *na escola, que as coisas não funcionavam bem*”. Nesse sentido, buscava-se “cientificizar-

se” a escola. Isto seria alcançado com a contribuição da biologia e da psicologia que seriam o suporte para o conhecimento da criança, seus estágios de maturação e suas diferenças individuais. Dessa forma, a criança passa a ser estudada cientificamente a sobre ela “convergem-se estudos, testes, medidas, programas, métodos e metodologias” (grifo nosso, p. 24-25).

Entre os muitos precursores dos ideais do escolanovismo naturais de diversos países, entre aqueles que serviram de referência a educadores brasileiros¹⁹ podemos citar: Decroly, Maria Montessori, John Dewey, entre outros. Destacamos, a título de referência, algumas proposições do pedagogo e filósofo americano John Dewey (1859-1952) haja vista a repercussão de suas obras no cenário nacional brasileiro²⁰.

John Dewey, adepto do experimentalismo das ciências naturais - cuja premissa básica é a de que os seres vivos só sobrevivem quando se adaptam ao ambiente - e das concepções do psicólogo americano William James (1842-1910), foi o criador da Escola de Chicago: uma escola-laboratório ligada à Universidade onde lecionava. Esta experiência chamou a atenção de diversos intelectuais de muitos países, inclusive do Brasil. Como pressuposto básico ele tinha a premissa teórica de que “o homem é um ser biológico, em interação contínua com o ambiente, e que se torna moral por meio da sociedade” (SCHMITZ, 1980, p.23).

Portanto, pautado em pressupostos da biologia evolutiva, Dewey (1971, p. 17) define a educação como o “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pela qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Para ele, a educação se coloca como necessidade na vida social, pois a vida se caracteriza por uma força de resistência que

¹⁹ Dentre os diversos defensores dos preceitos do escolanovismo Maestri (2000, p. 56) destaca o filósofo Anísio Teixeira que importou as idéias pragmatistas de John Dewey; o sociólogo Fernando de Azevedo, influenciado pelo pensamento de Durkheim e o educador Lourenço Filho imbuído pelas idéias pedagógicas de Filpatrick, Decroly e Kerschensteiner. Por outro lado, existiam também os pensadores católicos, como: Jackson de Figueiredo, Padre Leonel França e Tristão de Athaíde que, com base na visão moral cristã, combatiam a laicização do ensino religioso obrigatório nas escolas.

²⁰ No Brasil, muitas de suas obras foram traduzidas por Anísio Teixeira, entre elas: Democracia e educação (1959); Experiência e educação (1971) e Vida e educação (1980). Fonte: Galliani (2003).

permite ao organismo renovar-se e adaptar-se quando ocorre um conflito entre o organismo e o meio ambiente. Segundo ele,

Quando um indivíduo sucumbe ou morre, a vida continua em outros seres, cada vez mais complexa, mais readaptada e mais perene, tendo em si mesma o segredo de sua perpetuidade. Ora, se assim é com a vida física e animal, não o é menos com a vida social. A vida social se perpetua por intermédio da educação. O que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social (grifo nosso, DEWEY, 1971, p. 19).

Bebendo na mesma fonte Manoel Bomfim, ao se referir à educação como fator de progresso geral*, acentua: “O progresso humano é o resultado imediato e necessário da educação, isto é, da transmissão consciente, de geração em geração, das capacidades e dos recursos adaptativos, acumulados na experiência geral da espécie. Dada a educação, não poderia deixar de haver progresso” (p. 29-30). Ao que a educação não conseguisse corrigir ou “apurar” atribuía ele à hereditariedade, pois “no conjunto do proceder pessoal, cada reacção é ao mesmo tempo efeito da educação e da herança” (p. 29). Não deixando nenhuma possibilidade de crítica ao ato educativo, nos casos em que este não pudesse atingir os objetivos propostos, afirma:

Tudo que tende para a uniformidade, a rotina e a tradição, provém especialmente da educação; tudo que tende a personalizar e distinguir as individualidades, é resultado da herança. Convém assinalar, também, que há indivíduos muito mais acessíveis á acção educativa do que outros. *Muitas vezes, a resistencia á influencia da educação é correlata do valor moral e intellectual do individuo* (grifo nosso, BOMFIM, p. 29).

* Manoel Bomfim era considerado em seu meio social como um dos grandes seguidos de John Dewey. Tal fato fica notório quando recebe uma homenagem póstuma da LBHM em 21 de abril de 1933 por ocasião do 1º aniversário de sua morte. Entre os muitos discursos enfocando suas ações na Liga, dois deles chamam a atenção para este fato. O primeiro proferido pela professora Else Nascimento Machado continha a seguinte citação: “A sua idéia caminhou ao lado das idéias de John Dewey, o possante revolucionário da educação em Norte América”. Em outro discurso Dr. Moysés Xavier de Araújo traçou “um paralelo entre as idéias de Dewey e as de Bomfim, realçando a analogia e a concordância dos dois educadores em diversos pontos e atribuindo essa analogia e essa concordância á maneira como o grande psychologo e aducador brasileiro encarava a criança” (ARQUIVOS, 1933, p. 172-173).

Sendo assim, caso não houvesse a adaptação almejada, o indivíduo era culpabilizado localizando-se nele questões que seriam extrínsecas a ele.

Dito de outro modo, em sua perspectiva o fracasso seria sempre do indivíduo, em função de suas deficiências individuais, sejam elas identificadas como orgânicas ou mentais. Tal concepção se ampara em um modelo genético-funcional²¹ pautado em pressupostos da psicologia evolutiva, cujo papel é influir de modo útil na organização escolar, através do estabelecimento de padrões para avaliação das diferenças individuais.

Tais proposições partem ainda do princípio de que os conhecimentos sobre o organismo animal poderiam ser transpostos aos seres humanos, pois ambos estariam sujeitos às mesmas leis de natureza. A pequena diferença estaria na singularidade da educação que teria a função de adaptar os seres humanos às condições naturais do ambiente.

Esse pensamento é reconhecido por Manoel Bomfim também quando defende a idéia de que a pedagogia deveria inspirar-se no conhecimento do indivíduo, na compreensão de sua personalidade particular, pois isto lhe daria os principais subsídios, além do que o estudo “systematico e scientifico da vida psychica ou das actividades conscientes” daria os fundamentos para o conhecimento dos princípios da pedagogia (p.14).

Dentro da mesma temática, quando se refere às modificações que a educação promoveria através das funções psíquicas Manoel Bomfim utiliza-se, inclusive, de uma citação de William James, um dos criadores do movimento da psicologia funcional baseada nos ideais do evolucionismo, a

saber:

Todo programma educativo que pretendesse simplesmente suprimir as reacções ou actos imperfeitos, seria absurdo e contraproducente, porque as reacções necessarias de um organismo não se suprimem. *Tudo que se pode obter é substituil-as* (grifo nosso, W. JAMES apud BOMFIM, p. 43).

²¹ Diz-se que esse modelo é genético porque leva em conta fatores que as pesquisas sobre hereditariedade, imediata ou mediata, têm esclarecido para a compreensão de fatores estruturais de cada indivíduo, como a sua constituição física e seu temperamento; e diz-se que é funcional porquanto só na interação entre o organismo e o ambiente, ou no ajustamento do ser humano ao longo de todo o processo, é que se poderá encontrar uma satisfatória compreensão do conjunto (LOURENÇO FILHO, 1978).

Pautado nessa premissa Manoel Bomfim tece algumas recomendações de como o educador deveria agir com o fim de alcançar da criança a reação desejada e adverte que tal fato deriva, tanto das “condições pessoais da criança” como “dos meios a empregar” para conseguir tal objetivo e recomenda: “Na pratica, há dois modos de intervir no caso: ou pela *coacção* – impondo-se á criança a substituição dos actos reprovados, e forçando-a a novas praticas; ou pela *sugestão*, levando-a a abandonar o que não convém, e a *acceitar* a substituição que lhe é indicada” (grifos do autor, p. 44).

Transpondo esse raciocínio para a “vida psychica” Bomfim ainda adverte: “Uma acção se cumpre pela primeira vez difficilmente, sob a forma de uma attenção rigorosa e exclusiva, por entre tacteios; repete-se amanhã mais facilmente; repete-se ainda, repete-se espontaneamente, e, finalmente, converte-se em movimento mecanico, quase inconsciente” (p.47-48). Nesse sentido ele reafirma que o educador deveria estar sempre vigilante visando “fazer evitar quanto possivel, na criança, as reacções, ou os actos cuja repetição não convém; e dahi a regra de *evitar quanto possivel o erro, que se pode tornar habitual. O espírito absorve e guarda*” (grifo do autor, p. 49).

Ao tratar o desenvolvimento da criança como um encadeamento de hábitos que, pela repetição, se tornariam inconscientes e automáticos, Manoel Bomfim reflete um pensamento baseado em estudos da Reflexologia,²² a qual estaria bastante em voga em décadas posteriores, inclusive no Brasil.

Marçal Ribeiro (1997) ao realizar um estudo sobre os primeiros trabalhos desenvolvidos na área de psicologia em solo brasileiro, descreve a implantação de laboratórios experimentais de pedagogia e psicologia ao longo das três primeiras décadas do século XX. Estes tiveram como pioneiros Domingos Jaguaribe (1901); Manoel Bomfim (1906), Ugo Pizzoli (1914); Wacław Radecki (1924) e Helena Antipoff (1927).

A importância atribuída aos instrumentos de medida psicológica e, por consequência, à medida educacional - derivada dessa corrente de

²² A Reflexologia é estudo dos reflexos condicionados pautado nas técnicas criadas pelo fisiologista russo Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) em 1913. Para maiores informações consultar Davidoff (1983).

pensamento - tornou-se um dos pilares de sustentação do movimento escolanovista “dada a importância que nele se atribui ao conhecimento das características do educando, tais como as suas formas de percepção, inteligência, interesses, capacidades, destrezas” (NAGLE, 1976, p. 248).

Esses novos ideais sociais de escolarização veiculados por estes precursores da Escola Nova, segundo Nagle (1976, p. 199) eram descritos com a seguinte afirmação: “*a educação constitui elemento dinâmico de transformação social juntamente com a função de adaptação ao meio social*” (grifo nosso). O autor ainda salienta que nesse período houve esforços conjuntos por parte de diversos outros pensadores brasileiros, pautados nas idéias de Émile Durkheim (1858-1917), Decroly (1871-1932), Helena Antipoff (1892-1947), Eduardo Claparède (1873-1940) entre outros, para criar instituições escolares “em que se realizassem os princípios da atividade investigadora e experimental do aluno, do respeito pelas leis do desenvolvimento mental da criança, do exercício normal do trabalho e cooperação, do *self-government*, e outros afins” (p.248).

Como exemplo de tal afirmação podemos citar o exemplo de Eduardo Claparède que em 1905 publicou estudos sobre o que denominou pedotécnica, nos quais, visava o conhecimento da criança através da pedagogia experimental. Nesse estudo ele definia a pedagogia experimental

como:

o conhecimento ou a investigação das circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da criança e dos meios de educar em vista de um fim determinado. Compreende, em consequência, a psicopedagogia e a higiene escolar; e, se se tratar da educação de crianças não normais, a pedagogia médica ou ortofrenia (CLAPARÈDE, 1905 apud LOURENÇO FILHO, 1978, p. 39).

Esse ideal educacional de adaptação ao meio através do desenvolvimento de processos adaptativos é idéia fortemente presente na pedagogia da Escola Nova e também na proposta educacional de Manoel Bomfim em uma época de grandes transformações no modo de produção da vida material e, por conseguinte, nas relações sociais. Para ele, o ideal educacional de adaptação seria alcançado pela educação natural e complementado pela educação intencional. Buscando compreender a

distinção feita por ele sobre o conceito de educação, caracterizaremos a seguir o papel de ambas em sua obra.

2.2- Educação natural e educação intencional

Tomando a educação como processo de adaptação às condições do viver humano, Manoel Bomfim salienta que a educação é o preparo para a vida e, nesse aspecto, a distingue sob duas denominações: educação natural e educação intencional.

Segundo ele, como condição natural da espécie humana a educação é um fato

Absolutamente necessario para a realização da vida humana, e que deriva, ao mesmo tempo, das formas superiores e conscientes das nossas capacidades adaptativas, e dos vigorosos e irresistíveis instintos de sociabilidade de que somos possuídos (p. 17).

E enquanto condição sistematizada pela sociedade ou pelo “meio moral” a educação é uma ação intencional cujo fim é “levar o indivíduo ao maximo de perfeição possível” (p. 26).

Manoel Bomfim critica a preocupação exclusiva com a perfeição absoluta, pois esta se baseia em um modelo determinado que não corresponde às linhas essenciais do caráter da criança. Argumenta que por causa desse anseio de perfeição absoluta, a obra da educação falha, pois deturpa o caráter natural da criança, tornando-a revoltada ou hipócrita. Para ele, 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. Adverte que a educação não pode almejar a perfeição suprema, pois:

O ideal de perfeição, em educação, não consagra nenhuma realização irrevogavel; elle vale como tendencia, como aspiração inesgotavel. O programma educativo não será o de moldar completamente a creança num typo acabado; e, sim, leval-a a acceitar, em consciencia, uma formula de vida que seja um continuo esforço de aperfeiçoamento.[Portanto] a

educação será sempre uma escola de correcção e apuro.
(grifo nosso, p. 35).

Com o intuito de compreendermos esse conceito levantamos alguns questionamentos. Quando Manoel Bomfim questiona a busca de perfeição nesse ideal educacional, para ele, o que seria essa busca de perfeição? Haveria um quantum máximo ou uma escala de perfeição através da qual poderiam ser medidas as capacidades adaptativas do indivíduo? Ou tal perfeição se referiria, novamente, à aceitação incondicional do que estava estabelecido como norma no meio social? Provavelmente seu ideal de perfeição absoluta pressupunha o adestramento e a internalização de hábitos transmitidos pela educação e de aceitação de preceitos tidos como inquestionáveis e uniformes em qualquer época e em qualquer contexto histórico.

Para ele, a educação é um “facto natural” da raça humana em função dos cuidados com as novas gerações. Em suas palavras: “é por isso mesmo [por ser um fato natural] a educação um facto instintivo. Os cuidados e as preocupações educativas precederam na nossa espécie qualquer systematisação moral ou politica” (p. 17-18).

Esta afirmação demonstra que Manoel Bomfim trata a educação como fator instintivo. Sendo assim, não atribui a ela o caráter histórico que lhe é peculiar. Não a concebe como construção histórica, criada por diferentes homens em diferentes momentos da existência das sociedades humanas. Pauta-se numa visão linear de homem e de mundo onde a educação é tida como fenômeno à parte das questões sociais.

Quando se refere ao fato das gerações mais velhas se preocuparem com as gerações mais jovens como algo instintivo ou natural na espécie humana, equipara-as a espécies animais e retira de tais relações seu caráter histórico, pois as considera como dotadas de um mesmo repertório comportamental descrito pela biologia evolutiva como constantes desde os primórdios da humanidade, fato este que a história já demonstrou ter sido diferente, em diferentes sociedades humanas ao longo dos tempos.

Essa forma de educação determinaria o seu carácter de “actividade instintiva systematisada pela rotina”. Nessa perspectiva, à família é atribuída a educação natural da criança, enquanto que, a escola teria como atribuição a educação intencional da mesma.

Para tanto, a educação intencional tem por finalidade imediata:

fazer da criança uma creatura sã, moral, activa e productora, e que, para tentar e estimular a actividade do individuo, é preciso estimular a apurar os seus dotes e as suas energias pessoais, em vez de contrariar-as e annullal-as. A pessoa age e trabalha com empenho, com amor e entusiasmo, quando quer satisfazer as solicitações profundas da sua consciencia. E' deste modo que o individuo chega ao maximo da bôa producção; é deste modo que se obtem a perfeita especialisação de trabalho e de funcções, necessaria ao progresso geral. Em si mesma, pois que é a adaptação a um meio geral, sob a influencia decisiva desse meio (p.28).

Provavelmente o meio por ele citado é ao meio escolar, de onde a criança receberia todas as possibilidades de aperfeiçoamento e desenvolvimento moral entendido como o desenvolvimento de qualidades necessárias à vida social: “a generosidade, a cordialidade, o heroismo, o sentimento de justiça” e mais fortemente ainda a educação teria a função de “adaptar uma criança normal às formas normaes de vida humana, e fazer della uma individualidade util, moral e productora”. Buscava ele então atribuir à educação da criança um carácter útil e funcional visando promover nela o desenvolvimento moral pois, em suas palavras: “o effeito da acção educativa é excellente si produziu uma personalidade útil, e si evitou que se formasse um parasita, ou um criminoso [haja vista que] a educação não transforma o character natural do individuo, nem póde substituir as suas qualidades essenciaes” (p. 26).

Nesse aspecto podemos perceber que tanto as suas concepções de criança (como ser idealizado) e de família (como protetora natural da criança) são concepções a-históricas, ou seja, pautadas e uma visão naturalizada, haja vista que nem uma e nem outra possuem uma conformação natural e permanente, outrossim, se modificam à medida em que se modificam os contextos sociais nos quais estão inseridas.

Nesse sentido, a história transcorrida pode nos mostrar que a preocupação e os cuidados com as novas gerações não fazem parte de um passado muito distante e, que a criança passou a ser objeto de intervenção educacional sistematizada pela escola quando a família passou a ser alvo de intervenção das ações médico-higiênicas com o advento da modernidade²³.

Portanto, como objeto de intervenção direta dos higienistas a criança passa a ser percebida enquanto ente em formação pelas correntes pedagógicas modernas, passando a ser um dos principais alvos das ações médico-higiênicas inseridas nessas propostas pedagógicas nesse período de transição do século XIX para o século XX.

2. 3 - A pedagogia médico-higiênica no espaço escolar

Na introdução da obra *Arte de Formar Homens de Bem*, escrita em 1880 pelo médico Domingos Jaguaribe, o também médico Antonio Corrêa Souza Costa, professor da Academia de Medicina da Corte fazendo alusão ao conteúdo da referida obra comenta:

No vosso excellento trabalho fazeis estudo sobre a criança, encarando-a especialmente sob o ponto de vista hygienico e traçais as regras e preceitos, que devem ser observados pelas mãis de familia para conseguirem a saude e vigor dos seus filhos, preservando-os de uma infinidade de molestias, que atacão de preferencia as crianças debeis e cacheticas (SOUZA COSTA apud JAGUARIBE, 1880, p. 07).

Encerrando a referida introdução o mesmo autor conclui:

a par dos mais importantes e salutaes preceitos hygienicos encontram-se a mais sã moral e exemplos vivos da benefica influencia que a educação moral exerce sobre o homem, a familia e o Estado, demonstrando que toda a grandeza do nosso paiz provirá da educação que as mãis derem aos seus

²³ ARIÈS (1978), através de uma análise iconográfica minuciosa (realizada pelo estudo e conhecimento de imagens, retratos, quadros ou monumentos antigos) analisa a evolução da família e sua lenta mudança ao longo dos séculos, enfatizando a trajetória social da criança e da família desde o fim da Idade Média até a Modernidade.

filhos – verdade eterna, que quizeramos perdurasse indelevel no espírito de nossas mãis de familia (p. 08).

Enfatizando o papel da família moderna no projeto de sociedade a ser desenvolvida, ao encerrar a obra o autor enfatiza: “É assim que se conseguirá fazer dos meninos homens de bem, o futuro de nossa pátria será todo moldado pela educação moral das crianças do presente” (JAGUARIBE, 1880, p. 183).

Nesse contexto, passa a ser consolidada a união de esforços entre o saber médico e o saber educacional em um momento em que a família vive uma intensa mudança em sua conformação quanto à convivência íntima e quanto às atribuições de papéis para fazer frente à nova ordem econômica vigente no limiar da República.

Reforçando o discurso da nova premissa educacional e trazendo-o para o contexto da educação escolar, Manoel Bomfim recomenda ao professor o conhecimento das reações imperfeitas de seus alunos, ou seja, propõe o conhecimento do “caracter da criança” para saber como intervir adequadamente com o fim de conduzi-los a “novas formas de agir”. Para isso ele exemplifica :

A criança sente qualquer comichão nas narinas, leva para ahi os dedos... a criança vê uma fructa, apanha-a immediatamente... São as reacções naturaes, primitivas. A educação procura substituil-as por outras mais convenientes, mais de accordo com a hygiene e com o viver social: a criança tem de habituar-se a conter o impulso, e a procurar um lenço... a servir-se, na mesa, como os outros se servem... São formas de agir mais perfeitas, mas tambem mais difficeis (p. 44).

Tanto a fala de Domingos Jaguaribe quanto a de Manoel Bomfim pode ser tomada como exemplo de manifestações em torno do papel conferido à família ao longo das transformações sociais, passando esta a ser legitimada como a principal provedora de proteção e cuidados com as novas gerações.

Costa (2004) demonstra essa mudança através da análise de estudos médicos cujo conteúdo revela que as preocupações que se colocavam como necessidade aos profissionais da área médica nesse período de

transição Império/República se referiam basicamente a higienização dos ambientes, dos hábitos e costumes das famílias oitocentistas²⁴. Tais conteúdos estão expressos nas teses empreendidas por eles, as quais sugerem que a medicina – como saber científico historicamente construído - refletiu em seu bojo as mudanças em curso na configuração familiar e como tal contribuiu significativamente para reorganizar os novos papéis e as novas funções dos membros da família moderna.

Por volta da década de 20 esse ideal buscado já demandava saberes e ações instituídas e amplamente divulgadas pela medicina e pela pedagogia moderna. No *III Congresso Brasileiro de Hygiene*, realizado em 1926, a família era elencada pelo médico Ulysses Pernambuco como a primeira encarregada de formar hábitos higiênicos na criança. Afirma ele:

os bons ou os máos habitos adquirem-se ou perdem-se pela educação. Ha habitos que duram tanto quanto a vida, outros que são modificados pelas condições especiaes da existencia, transformam-se e tomam até direcções contrarias. Como obrigar a creança a adquirir habitos sadios? Em primeiro lugar educando os adultos. A creança é grande imitadora. Em uma familia imbuida de preceitos hygienicos os bons habitos formam-se naturalmente, sem esforço nas creanças (1926, p.889).

Porém, havia situações que, segundo ele, o meio familiar falhava em ser o formador dos bons hábitos e ao contrário, se colocava como “o

²⁴ Entre as muitas referências de estudos citados por Costa (2004) alguns deles são: ALMEIDA, P.J de. *Algumas considerações higiênicas das habitações*. Tese. Fac. de Medicina do Rio de Janeiro, 1845. EBOLI, T. *Dissertação sobre a higiene, os prejuízos que causam uma má amamentação*. Tese, Fac. de Medicina do Rio de Janeiro, 1880. UBATUBA, M.P.S. *Algumas considerações sobre a educação física*. Tese, Fac. de Medicina do Rio de Janeiro, 1845. COUTINHO, J.L. *Cartas sobre a educação de Cora*. Bahia, Typografia de Carlos Ponggeti, 1849. BARROS, J. F.M.de *Considerações gerais sobre a mulher e sua diferença do homem, e sobre o regime que deve seguir no estado de prenhez*. Tese. Fac. de Medicina do Rio de Janeiro, 1845. BARBOSA, A.A.S. *Higiene da primeira infância*. Tese, Fac. de Medicina de Rio de Janeiro, 1882. ARMONDE, A. F.N. *Da educação física, intelectual e moral da mocidade no Rio de Janeiro e de sua influência sobre a saúde*. Tese. Fac. de Medicina do Rio de Janeiro, 1847. MAFRA, J. J. O. *Esboço de uma higiene de colégio, aplicável aos nossos: regras principais, tendentes à conservação da saúde, e ao desenvolvimento das forças físicas e intelectuais, segundo as quais se devem reger os nossos colégios*. Tese. Fac. de Medicina do Rio de Janeiro, 1885. ROSÁRIO, A. J. do. *Dissertação sobre a influência dos alimentos e bebidas sobre a moral do homem*. Tese, Fac. de Medicina do Rio de Janeiro, 1839. CAMILLO, A.D.A. *O onanismo na mulher; sua influência sobre o físico e o moral*. Tese, Fac. de Medicina de Rio de Janeiro, 1886. VASCONCELOS, C.R.de. *Higiene escolar, suas aplicações à cidade do Rio de Janeiro*. Tese de concurso, Rio de Janeiro, 1888.

grande gerador de máos habitos, de praticas condemnadas pela hygiene”. E acrescentava “a escola tem de ser a grande modificadora da actividade automática da creança e nisto ella não se afasta da sua finalidade educativa“ (p.889).

Outro importante evento, o *I Congresso Nacional de Educação*, realizado em 1927, através de seus *Anais*, ilustra a consolidação dos princípios educacionais da época e demonstra, grosso modo, a repercussão e o alcance da pedagogia médico-higiênica como difusora dos princípios higienistas no âmbito da educação escolar da Escola Nova.

Tais teses confirmam que o ideal educacional divulgado deveria ser o de impor a educação higiênica através da escola visando o bem estar coletivo e o desenvolvimento moral como meio de se alcançar a produção de riquezas e desenvolver uma consciência nacional. Reportando-se a isso Penna (1927, p.33) afirma que

A imensa maioria da população brasileira desconhece rudimentos de biologia e de hygiene; vegeta, por isso, em apavorante estado patológico e de miséria, sem capacidade para exercer a finalidade biopsíquica do homem, de defesa e melhoramento incessante da vida individual, da família, da sociedade e da espécie, limitando-se a realizar, em péssimas condições, a finalidade bioinstintiva dos irracionais, reduzida à conservação do indivíduo, pela nutrição, e à perpetuação da espécie, pela reprodução. Ao contrário, o seu concurso de indolentes, de depositários e propagadores de doenças e de taras patológicas é de contínua e progressiva degeneração da raça e da espécie. Dessa incapacidade biopsíquica do povo brasileiro resulta o trabalho escravizado e improdutivo, a miséria econômica, a falência financeira, a do caráter das elites e uma mentalidade coletiva caótica, inconsciente, passiva, sem aspirações, sem rumo e sem aptidão para criar a consciência nacional.

Nessa tarefa o papel do professor é ressaltado por Cunha Freire (1927, p. 411):

A obrigação do pedagogo deve repousar sobre um conhecimento aprofundado da natureza humana – única base científica para a educação moral. Cabe-lhe a tarefa de estudar com interesse e compreensão a atmosfera especial onde vive cada aluno, as boas ou perniciosas influências que o

circundam, para entrar mais esclarecido em plena atividade, confiante na perfectibilidade moral do homem. Tirar desta o maior partido possível é o fim sublime da educação.

A autora ainda aponta a função da escola e reforça o papel do professor enfatizando que

Se, por um lado, a escola necessita absolutamente de colaboração da família na sua dupla missão de instruir e de educar, tem ela, por sua vez, o estrito dever de promover a valorização do indivíduo, proporcionando-lhe todas as garantias naturais e sobrenaturais susceptíveis de arma-lo para a vida prática como para todo conflito interior.

Corrigindo, na medida do possível, as falhas vindas da natureza ou de certos ambientes domésticos, ela não deve esquecer que 'o mestre que só transmite conhecimentos não passa de um simples operário; *aquela, porém, que modela o caráter é um artista*', e isto na mais verdadeira extensão da palavra... (grifo nosso, CUNHA FREIRE, 1927, p. 415).

A preocupação com a higiene enquanto meio empregado para se evitar grande parte das moléstias, naquele período histórico era uma necessidade imperiosa, até como uma possível condição de vida ou de morte, porém quando tal discurso passa para o plano da educação moral, ou seja, da higienização dos costumes, assume um caráter ideológico por trabalhar com a possibilidade de existência de um modelo ideal de ser humano a ser desenvolvido inicialmente pelo esforço da família tendo a colaboração posterior da escola através da modelagem do caráter visando complementar o trabalho iniciado na família ou até mesmo corrigir os defeitos ou vícios não sanados ou transmitidos por ela.

Dessa forma, esse trabalho de "artista" teria a finalidade última de modelar o caráter da criança visando a higiene mental, entendida como adaptação ao meio. Sobre isso outro congressista também acentua:

No desenvolvimento psíquico, pensamos que é a vontade que mais sofre a influência da escola. É a obrigatoriedade diária da frequência, dos temas e exercícios impostos pelos professores, que devem ser preparados em prazos certos e determinados; são os preceitos de ordem, que obrigam a calar e a largar as distrações e divertimentos pelos superiores, que mais vêm modificar ou perturbar a vontade da criança. Ou ela se adapta e submete a sua vontade ao novo regime, educando-se e aprendendo normas que lhe serão preciosas na vida futura, ou ela não se adaptará,

tornando-se um elemento pernicioso na escola e, o que é mais importante, sofrendo diária e freqüentemente, a cada ordem ou reprimenda, um choque que vem, cada vez mais, afastar o seu psiquismo do meio escolar (GUIMARÃES FILHO, 1927, p. 466).

Tal processo de formação do caráter também foi amplamente defendido por Manoel Bomfim. Sobre esse aspecto ele se expressa argumentando: “Um dos objectivos formaes na educação humana é desenvolver no individuo a *força do character*. Graças a isto, poderá elle resistir ás solicitações inferiores, e manter o seu proceder na linha de dignidade e de honestidade que a moral exige” (grifo do autor, p. 27).

E como consequência dessa suposta elevação moral – conquistada pela formação e aperfeiçoamento do caráter - haveria o progresso social e econômico da nação. Na mesma perspectiva, segundo Dechandt (1927, p. 428) “é no caráter do povo que está a grandeza da Nação; cumpre aperfeiçoar, aprimorar e enriquecer de virtudes os filhos desse povo [pois] a criança cujo caráter for bem formado será um bom elemento na classe e na sociedade”.

Nesse contexto, a educação escolar, juntamente com a medicina social, passou a ocupar, paulatinamente, um lugar de destaque nesse novo projeto higiênico de sociedade visando atender ao princípio naquele momento já construído de que se a criança fosse adequadamente cuidada sob os ditames da higiene, consequentemente se tornaria um adulto física e moralmente saudável.

Porém, enquanto Bomfim advoga preceitos educacionais para a infância, pautado em um modelo médico-pedagógico com o intuito de preparar as novas gerações para alcançar o progresso da nação, nesse mesmo contexto histórico e no mesmo cenário social algumas condições adversas denunciam que a criança à qual ele se reporta não é a mesma que trabalhava precocemente nas fábricas durante horas sucessivas visando garantir a sobrevivência diária, alheias aos preceitos higiênicos e pedagógicos por ele recomendados. Como exemplo de tal situação podemos recorrer novamente ao Relatório do Departamento Estadual do Trabalho do Estado de São Paulo, publicado em 1912, o qual descrevia as

condições do trabalho na indústria têxtil no Estado. Sobre o trabalho de menores, no mesmo está escrito: 'Felizmente, *na maior parte das fábricas*, o trabalho destinado aos menores [...] não é exaustivo nem traz deformidades' (grifo nosso, apud MOURA, 1982, p. 73). Em outro trecho o mesmo Relatório traz dados referentes aos motivos pelos quais esses menores deveriam trabalhar precocemente:

Esses menores [...] são aceitos em algumas fábricas, por empenho de seus pais, que desejam dessa maneira evitar que fiquem em abandono pelas ruas e sujeitos aos perigos da vagabundagem [...] o aproveitamento de crianças à conta de 5 anos no trabalho industrial: ocupados em serviços fabris [...] não aumenta a falange dos menores vagabundos que infestam esta cidade (apud MOURA, 1982, p. 90).

A justificativa contida no Relatório referido acima, além de localizar nos pais a motivação para a aceitação de crianças na produção fabril ainda coloca que havia uma "boa ação" em aceitá-las como trabalhadores para que não ficassem ociosas pelas ruas já que seus pais não poderiam dispensar-lhes os cuidados necessários ao seu bem estar, incluindo-se aqueles apontados por Manoel Bomfim. Dessa forma, é fácil perceber que se a criança precisava trabalhar supostamente para se ocupar é porque a situação dela e de sua família não era a mesma apontada e defendida por Manoel Bomfim para a infância. Essa criança, além de não ter as mesmas oportunidades educacionais, era explorada economicamente como mão de obra barata nas linhas de produção.

Portanto, não se dando conta destas questões, nem tampouco do caráter histórico da conformação familiar como condição criada pela organização do trabalho, Manoel Bomfim concebe a formação familiar como condição natural e permanente para todos os grupos familiares desde os primórdios da humanidade. Ele revela esse pensamento quanto trata dos cuidados despendidos pelos pais aos filhos advogando que:

Ainda hoje, si queremos observá-los e conhecê-los nas suas formas elementares, basta-nos contemplar o proceder da generalidade dos pais: são educadores por instinto. Absorvidos pelos cuidados da prole, commovidos á ideia do

destino dos filhos, deixam-se conduzir, quase que exclusivamente, pelo affecto; não chegam a estudar convenientemente o problema que os oprime (p. 18).

Ele acrescenta ainda que a afeição natural dos pais pelos filhos, em certa medida, muitas vezes os impedia de corrigirem algumas tendências inferiores herdadas como herança biológica. Visando reverter tais tendências resultantes, principalmente de meios considerados inapropriados, ele identifica o papel da escola e do professor salientando que:

De tudo isto, resulta que o educador tem necessidade de bem conhecer o meio actual em que a criança vive, e aquelle em que ella vae viver. Só deste modo poderá elle prepal-a convenientemente para a vida, e dar-lhe as qualidades e as aptidões que farão della uma creatura realmente bem adaptada. Só deste modo saberá elle como deve completar a acção da educação natural, no que tiver de ser completado, e como poderá corrigir o que nella houver de falho ou defeituoso. Em certos casos, ser-lhe-á preciso até mesmo lutar contra a acção do meio – de certos meios especiaes, degradantes ou desmoralisadores (p. 25).

Ele aponta o meio familiar como possível núcleo degradante ou desmoralizador e não o percebe como parte de um contexto histórico dotado de condições que pudessem trazer prejuízos aos indivíduos, como o trabalho infantil ou insalubres e exaustivas condições de trabalho a que os operários eram submetidos nas linhas de produção e as péssimas condições de vida da imensa maioria de trabalhadores já bastante denunciadas na época.

Demonstrando mais uma vez essa visão naturalizada de educação, ele a concebe como infalível na medida em que através dela poder-se-ia alcançar progresso para todos, pois segundo ele, a correlação educação/progresso era incontestável. Em suas palavras:

A educação se torna o mais poderoso factor de progresso geral. As individualidades se affirmam, desenvolvendo o maximo de acção util; multiplicam-se as iniciativas; suggerem-se as reformas, e o progresso se realiza á medida que os caracteres se fortalecem e se definem. Por sua vez, o progresso geral facilita o aproveitamento dos talentos, e estimula as vontades (p. 29).

Essa afirmação expressa um dos pressupostos teóricos do escolanovismo que identifica no indivíduo as possíveis fontes para seu desenvolvimento – como características biológicas e naturais - e também as explicações de seus possíveis fracassos. Tal visão expressa a dinâmica das relações sociais da sociedade capitalista pautada no princípio básico das liberdades individuais e nos ideais de desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, de alcance de progresso social, desde que o indivíduo se empenhe e mobilize seus recursos bio-psíquicos naturais para desenvolver-se, sem considerar as questões do meio como fator facilitador ou entrave a esse desenvolvimento. Nesta perspectiva, deixa-se o terreno do acesso às oportunidades para buscar as explicações pela ótica dos talentos individuais e, nesse caso, pela pretendida força de caráter.

Portanto, algumas das premissas teóricas – tanto do higienismo quanto do escolanovismo - introduziram paulatinamente a idéia ingênua de que as soluções para os problemas de escolarização, identificados e analisados pela elite pensante, seriam autônomas em relação ao contexto histórico-social. Esse pensamento ofereceu sustentação política às ações médico-pedagógicas implantadas nas primeiras décadas do século XX.

E a história nos mostra que obtiveram tal sustentação, pelo menos no que tange à atuação do movimento higienista por um considerável período de tempo, com desdobramentos em épocas posteriores. Pois, assim como os primeiros teóricos da educação do século XX buscavam implantar os princípios do escolanovismo com a proposta de educação para todos e preparação para o trabalho decorrente do processo de industrialização, também os médicos higienistas ampliavam suas ações estendendo cada vez mais ao espaço escolar os ideais de higienização da população brasileira. Nesta perspectiva, parece claro que esses discursos se interpenetravam na medida em que, pautados em premissas teóricas similares, fundadas em concepções advindas das ciências naturais - para as quais o mundo objetivo tem existência própria e é regulado por leis próprias – ambos foram sendo implantados e amplamente aceitos ao longo das décadas posteriores.

Portanto, os ideais do escolanovismo e dos integrantes do movimento higienista podem ser considerados como duas faces da mesma questão na medida em que ambos surgem como necessidade criada em um mesmo contexto histórico – a sociedade capitalista – e apontam soluções historicamente construídas para os impasses político-econômicos e sócio-educacionais do Brasil sem considerar as contradições surgidas pela organização social do trabalho. Desse modo, ao proporem encaminhamentos fundados em preceitos das ciências naturais para explicarem os relacionamentos humanos naturalizam as relações sociais retirando delas seu caráter histórico e, por conseguinte, social.

[...] a prática da virtude, o cumprimento do dever sob todas as suas formas, eis a meta suprema da educação humana. A instrução não vale a não ser que ela tenda e conduza a fins morais.

Compayré, 1908.

3 - EDUCAÇÃO DO ORGANISMO: A HIGIENE COMO REGRA

*Na lucta contra os venenos sociaes representa
papel saliente a educação das collectividades.*

Dr. Cunha Lopes,

1925

No presente capítulo abordaremos a temática denominada por Manoel Bomfim como educação do organismo. Esta engloba a “cultura physica” como o desenvolvimento esmerado do organismo e o desenvolvimento de “habitos hygienicos” que, por sua vez, englobam os cuidados e as práticas que permitem ao indivíduo a defesa de sua saúde. A esse tema Manoel Bomfim dedica parte de sua obra apresentando-o como o “desenvolvimento apurado do organismo, no sentido de bem adaptal-o ás condições normaes da vida que lhe é dada” (p. 53).

A idéia de adaptação é tema recorrente em sua obra. Ele defende a adaptação às condições de vida como regra básica para a educação. Como condições de vida identifica, além das questões do meio físico, também as “condições sociaes, porque ellas exigem do homem real capacidade de trabalho e de producção” (p. 53).

Ao referir-se às condições de vida que são dadas aos seres humanos Manoel Bomfim, via de regra, reforça a necessidade dos mesmos se adaptarem a elas e não as questiona no sentido de refletir sobre quais condições os homens daquele período viviam. Esse raciocínio expressa um pensamento idealizado e pautado na ausência de reflexão sobre a realidade histórica presente na época, no Brasil, haja vista que as condições sociais eram bastante diferentes para uns e para outros indivíduos no mesmo contexto histórico.

Dessa forma, para aqueles que podiam usufruir dos *benesses* alcançados pelo desenvolvimento científico (moradia, trabalho, educação, saúde, etc) as idéias de Manoel Bomfim fazem sentido. Porém, para aqueles para os quais as condições sociais se pautavam em condições de vida miseráveis em decorrência de fatores como o desemprego ou a expropriação extrema pelo trabalho, além de falta de oportunidades educacionais essa realidade mostrava-se bastante diferente. Para os escravos e para os imigrantes estrangeiros, por exemplo, tais condições se colocavam bastante adversas.

Essa situação desfavorável pode ser vislumbrada pela fala de Oliveira (citado em SPINDEL, 1979 p. 165) que ao analisar a formação do regime de trabalho urbano no Estado de São Paulo composto por trabalhadores assalariados - sendo a maior parte deles constituída por ex-colonos das lavouras de café - descreve que o processo de “constituição da economia urbano-industrial” pode ser avaliado quando se observa os indicadores de mortalidade geral e de mortalidade infantil naquele período, pois “a mortalidade (...) é função do ‘consumo’ das forças de trabalho. Seus níveis, taxas, coeficientes gerais e específicos dependem, em última análise, dos níveis de exploração da força de trabalho, da intensidade da exploração, da brutalidade da exploração”.

Alguns indicadores sociais relatados por Nogueira (1963 citado em SPINDEL, 1979, p. 165-166) dão a dimensão das precárias condições de vida da população, em sua maioria assalariados compostos por imigrantes estrangeiros. Realizando um estudo estatístico dos índices vitais no Estado de São Paulo entre 1900-1934 o autor presta as seguintes informações: entre os anos 1900-1904 os índices de mortalidade geral eram de 17,60 por mil nascidos vivos. Entre 1905-1909 subiram para 19,48 chegando em 1914 a 19,52. Esse índice só declinou em 1934, ficando em 16,77. Sobre a mortalidade infantil entre 1910-1914 o índice era de 186,11 decaindo para 172,58 em 1934.

Nesse período de incipiente industrialização Fausto (1976, p. 224) relata que as condições de trabalho e sobrevivência eram tão precárias que a preocupação com a preservação da força de trabalho passou a demandar

leis, reivindicadas através de movimentos grevistas e formuladas pelo Estado. Sobre isso ele informa que

em 1911, foram incluídos no Regulamento do Serviço Sanitário do Estado (Decreto nº 2141, de 14-11-1911) dispositivos sobre condições de higiene nas fábricas, proibindo-se também a atividade dos menores de 10 anos e o serviço noturno dos menores de 18; no mesmo ano, criou-se o Departamento Estadual do Trabalho (Decreto nº 2071, de 5-7-1911), encarregado do estudo, informação e publicação das condições de trabalho no Estado.

Tais concessões feitas aos trabalhadores incluíam o acesso aos serviços de saúde, com o objetivo de

limitar a exploração do trabalho, proteger os membros mais fracos da classe operária – mulheres e crianças – e garantir a continuidade do fornecimento da força de trabalho. Dentro deste contexto, torna-se claro que a reprodução do capital passou a “necessitar” SS (serviços de saúde) verdadeiramente eficazes. O seu papel passou a ser – pois não o era antes – o de garantir a reprodução da capacidade de trabalho (SINGER, 1981, p. 21).

Nesse sentido as verdadeiras “condições sociais” que exigiam a “capacidade de trabalho e de produção” estavam exigindo o máximo da força física e mental do trabalhador a ponto de impor sérios riscos à sua sobrevivência.

A preocupação com as questões de higiene, bastante ressaltada por Manoel Bomfim decorre de uma necessidade, principalmente em função do processo de urbanização presente tanto em sua época como também na atualidade. Ele dedica especial atenção à formação de hábitos higiênicos, inclusive distinguindo na educação do organismo a “educação higienica e a educação motora”. Para ele, a primeira compreende a aquisição de hábitos e o conhecimento de preceitos de higiene, os quais “nos primeiros tempos [...] consiste, apenas, na organização dos habitos”, ou “na imposição dos habitos”. Justifica ainda que é “justamente pela ‘imposição da hygiene’ que começa a intervenção educativa” (p.56).

Porém, parece que sua grande preocupação não era saber necessariamente quais hábitos ensinar à criança, mas como ensiná-los de

forma gradual, de acordo com o seu desenvolvimento cronológico. Segundo ele:

Enquanto o bebê póde ser tratado psicologicamente como um ser passivo, a cousa é facil: elle é submetido ao regimen conveniente – de alimentação, de vestuario, e de repouso.

Mas, depois, quando a pratica higienica exige uma manifestação activa da propria criança, é mister fazer aceitar a pratica recommendada, segundo os preceitos geraes de suggestão e acceitação dos habitos (p. 56).

Retirando a ênfase dos conteúdos e colocando-a nos métodos, Manoel Bomfim procura superar a concepção de uma pedagogia tradicional e valorizar uma nova pedagogia que enfatizasse os métodos de ensino, que priorizasse os processos de aquisição de tais conteúdos. Nesse caso, expressava-se coerentemente baseado nos ideais pedagógicos da Escola Nova.

Sua concepção de pedagogia propõe a racionalidade como preceito através da qual a aprendizagem estaria diretamente associada ao desenvolvimento mental, ou seja, de acordo com as fases de desenvolvimento da criança. Portanto, nesse aspecto suas proposições também se identificam com os ideais do escolanovismo. Para ele

o que interessa á Pedagogia, não é tanto a enumeração, as regras – materia de instrucção propriamete dita, mas o methodo de ensin-al-as. É preceito formal de educação intellectual: que todo ensino se deve dirigir á comprehensão do alumno, e todo conhecimento deve ser uma aquisição racional (p. 57).

Porém, logo adiante, contrariando o seu próprio enunciado, adverte que nem sempre “é possível fazer compreender pela criança a razão de ser de certas regras higienicas – quanto ao asseio, por exemplo. São preceitos que se baseiam em noções scientificas que, em muitos casos, estão acima da comprehensão da criança” (p. 57-58). Para esses casos, recomenda: “Então, é preciso ensin-al-os dogmaticamente, dizendo simplesmente – que é conveniente, ou não é conveniente, praticar tal ou qual acção (p. 58).

Pensamento análogo expressa Almeida Junior sobre o ensino de hábitos, estabelecendo estreitas correlações entre higiene e moral:

a educação higienica se aproxima da educação moral: tem de iniciar-se dogmatica. O alumno se fiará na sciencia do mestre. Explique a este só o que puder ser compreendido. Mas não adie os habitos e conselhos cujos fundamentos estejam acima da intelligencia infantil. Quando for possivel, virá a razão de ser. E si não vier, ficarão, em todo o caso, os habitos. *E os habitos são quasi tudo* (grifo nosso, ALMEIDA FILHO, 1922, apud ROCHA, 2003, p. 45).

Tal afirmação nos remete à reflexão sobre os riscos de se promover a aproximação da educação para a aprendizagem de hábitos de higiene à educação para a moralidade, haja vista que, no contexto onde tal aproximação se instalava a premissa teórica era a concepção de indivíduo como ser biológico a ser modelado segundo um repertório de hábitos a serem administrados via educação escolar, sendo esta plena de posições dogmáticas em relação ao ensino.

Esse ensino dogmático pautado na moralidade como regra também é defendido por Manoel Bomfim nos casos em que a mentalidade da criança ainda não tivesse alcançado o nível de maturidade suficiente para compreender e aceitar tais ensinamentos. Nesse ponto parece pressupor que a criança só teria duas alternativas: aceitar as imposições dogmaticamente por não estar preparada mentalmente ou aceitar passivamente por estar preparada para compreender racionalmente os preceitos científicos. Assim, Manoel Bomfim nega qualquer possibilidade de contestação ou questionamento, por parte da criança, dos preceitos ou idéias postas como prontas e acabadas.

Em relação à formação de hábitos higiênicos, em nosso entender, esses ensinamentos se justificam plenamente, haja vista que algumas questões da época “exigiam” tais preocupações.

Como expressão de tal necessidade Costa (1985) relata a adoção de campanhas sanitárias incluídas na Legislação Sanitária na cidade do Rio de Janeiro em 1914. Com isso o Estado buscava

evitar a manifestação ou propagação de moléstias infecciosas, prevenir e corrigir os vícios das habitações

particulares e coletivas, nos terrenos, nos lugares e logradouros. Como habitações coletivas se compreendiam as avenidas, estalagens, cortiços, albergues, hospedarias, casas de cômodos, pensão de hotéis. Nestes locais a vigilância sanitária observaria as condições higiênicas, asseio, conservação e estado de saúde dos moradores. Além disso: seria verificado o estado dos reservatórios de água potável, seu abastecimento, a integridade do funcionamento das instalações sanitárias, banheiros, tanques, lagos, esgotos, bueiros, etc (p. 70-71).

Descreve o autor que tais medidas visavam combater a proliferação de doenças que passavam a ser de notificação obrigatória, entre elas: “febre amarela, peste, cólera, varíola, impaludismo, lepra, tifo e tuberculose”, pois as mesmas – pela sua virulência – ofereciam riscos iminentes à população, haja vista que eram contagiosas e, naquela época, de difícil restabelecimento (1985, p. 72).

Retratando a realidade social da época Aluísio de Azevedo (1857-1913) ilustra a aglomeração urbana e algumas conseqüências deste panorama:

Noventa e cinco casinhas comportou a imensa estalagem. [...] onde se dependurou uma lanterna amarela, em que se lia o seguinte, escrito a tinta encarnada e sem ortografia: ‘Estalagem de São Romão. Alugam-se casinhas e tinas para lavadeiras’. As casinhas eram alugadas por mês e as tinas por dia; tudo pago adiantado. O preço de cada tina, tendo a água, quinhentos réis; sabão à parte. As moradoras do cortiço tinham preferência e não pagavam nada para lavar. [...] E naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco (AZEVEDO, 1988, p. 13).

Reiteramos que a preocupação com a higiene se fazia bastante pertinente e que quase não havia o que ser questionado sobre a necessidade de prevenção às doenças contagiosas. Porém, atentamos para o fato que esse ensino dogmático apregoado por Manoel Bomfim ia muito além dos hábitos de higiene física. Também o não questionamento sobre as leis ou preceitos de higiene eram transpostos para outras questões, como a

disciplina, por exemplo: ao se reportar à questão da disciplina ou como ele denominava, à “lei moral”. Nessa direção ele salienta:

Permittir que a criança argumente, ou refute as razões do dever, equivale a admittir a falta no cumprimento delle. Isto não quer dizer obediencia cega, si não – que o dever se baseia em sentimento: affirma-se o dever infundindo-se o respectivo sentimento; e, uma vez que este se estabeleça, não ha o que discutir (p. 394).

Como meio de alcançar a disciplina propunha o convencimento da criança através de argumentos pautados em princípios que a fizessem sentir-se bem ao realizar a ação desejada. Com isso, supunha ele garantir a solução para os impasses e a ausência de questionamentos ou oposição por parte da criança.

3. 1 - A higiene como necessidade histórica

À temática da higiene Manoel Bomfim também inclui os critérios de escolha da localização das escolas, a conformação do espaço físico e as condições ambientais. Segundo ele, a localização das escolas deveria atender a critérios que vão ao encontro das necessidades da população. Nesse sentido, menciona detalhadamente quais deveriam ser os critérios de escolha e as condições ideais para a implantação de uma unidade escolar:

A Escola tem sempre uma situação central; nas grandes cidades, as escolas se dispersam pelos bairros, servindo a cada um delles, de tal modo que os alumnos não tenham de fazer longos caminhos. De qualquer modo, satisfeita essa primeira necessidade, convem attender ás exigencias especialmente hygienicas, e escolher o local: salubre quanto ás qualidades do solo, secco, bem arejado, illuminado, livre das poeiras e dos rumores da rua. Isto se póde obter, mesmos nos quarteirões populosos, desde que se prefiram as ruas transversaes, menos transitadas, e que se construam os predios escolares bem para dentro da fachada da rua. Não ha nenhuma vantagem em abrir a escola directamente para a via publica. Pelo contrario – só ha desvantagem. No interior do terreno, afastada, isolada das outras habitações, separada da rua por um muro de 2 e mais metros, a Escola está inteiramente abrigada de todos os elementos nocivos –

poeiras e rumores, sem deixar de servir convenientemente á população (p. 58-59).

É também meticoloso quanto às recomendações sobre as condições ambientais adequadas do espaço escolar. Sobre elas aconselha:

Si o terreno o permite – se ha espaço, convem cercar o predio escolar de arvores, que o abriguem, sem que o abafem. Em nosso clima, a arvore é o mais salutar dos temperantes para a habitação. Attenua a crueza da luz, mantem a pureza do ambiente, drena o solo, protege contra as intemperies – contra as rajadas frias e contra os mormaços escaldantes. Si ha possibilidade de orientar livremente o predio, convem dirigil-o para E. e expol-o francamente ás brisas matinaes (p.59).

Para Bomfim, os preceitos de higiene interessam particularmente à pedagogia pois esta “inspira-se directamente na Hygiene, não só para formular o programma de Educação physica, como para organizar as condições materiaes da vida escolar, a instituir o regimen de trabalho para os alumnos” (p.58).

Outros integrantes da LBHM também demonstravam preocupações com tais questões, indicando que tais preocupações faziam parte das ações desenvolvidas pela *Liga*. Na *I Conferência Nacional de Educação*, Ribeiro (1927, p. 478) ao se referir à inspeção feita em internatos de São Paulo declara que o referido trabalho tinha o objetivo de “despertar a atenção dos nossos educadores para uns tantos problemas escolares de ordem sanitária que ainda não tiveram, entre nós, as atenções de que são merecedores”.

Sobre o espaço físico destinado a cada aluno recomenda:

procuramos estabelecer a relação entre os espaços de que deve dispor um indivíduo para assistir higienicamente a uma aula e a um recreio [...] os números indicados pelos higienistas: Erismann pede 1,48 m² por aluno; Baginsky, 1,10 m² por aluno; [...] A média desses números é 1.16 m² por aluno (p. 499).

Nestes aspectos específicos, suas preocupações em atender às exigências das regras de higiene e salubridade do ambiente são perfeitamente justificáveis, pois naquele momento havia a necessidade de se atentar para tais questões assim como atualmente ainda há

preocupações com situações similares, como por exemplo, em relação ao número adequado de pessoas que determinados espaços físicos comportam.

Saindo das questões particulares e enfocando os aspectos gerais, a história nos mostra que no início do Brasil República, pelas condições sociais desencadeadas pela industrialização crescente, passou a ocorrer o interesse por parte dos dirigentes republicanos em desenvolver um projeto de controle higiênico amparado pela proliferação das tecnologias médico-sanitárias e pelo trabalho de especialistas (sanitaristas) que investigavam sobre “a saúde dos imigrantes, a situação sanitária dos portos, o dia-a-dia das cidades, a higiene infantil, os hábitos e costumes populares, a eugenia ou ‘ideal de branqueamento’ do povo brasileiro, o trabalho fabril, o mundo do crime, etc”. Esse discurso médico-higiênico forneceu respaldo ao início do processo de transformação política e econômica da sociedade brasileira, que estava passando a ser uma economia urbano-comercial e expressando o pensamento “*de uma elite dominante que queria modernizar o país*” (grifo nosso, SILVA, 2000, p.117).

Parece evidente que a solução estaria em sanear, ou seja, eliminar as causas do males que assolavam a população, promovendo a melhoria das condições de vida das camadas sociais mais desassistidas economicamente. Porém, as medidas adotadas não priorizavam os fatores intrínsecos ao surgimento das doenças como as péssimas condições de moradia, a falta de alimentação adequada, a extensa jornada de trabalho sob condições insalubres e a exploração pelo trabalho, inclusive pelo trabalho das mulheres e dos menores de idade.

Versando sobre a adoção de práticas de higiene como recurso para o combate as doenças, desenvolvidas com o surgimento da microbiologia Boarini (2003) delinea que a falta de acesso à higiene – tão necessária à vida – tornou-se um *álibi* para justificar as péssimas condições de saúde da população trabalhadora. Assim “a combinação doença-pobreza vai se constituindo em terreno fértil para o surgimento do mito: *a pobreza e a falta de higiene daí decorrente passa a ser a causa da doença*” (grifo nosso). E, com esta explicação, foi surgindo a “educação higiênica” como pretensa

solução para tais impasses. Frente a isso passam a ser constituídas “as grandes cruzadas em prol da higiene: higiene escolar, higiene social, puericultura, higiene mental, educação física, educação sanitária etc” (p. 35-36).

Boarini (2003) ainda salienta que a higiene como necessidade forjada no âmago do desenvolvimento da civilização sob pena de inviabilizar o processo de existência dos indivíduos se tornou um imperativo à medida que a convivência social tornou-se mais próxima e intensa entre os homens. Todavia, para que se possa obter alguns *benefícios* relacionados com a existência de hábitos de higiene (entre eles, asseio corporal e do ambiente, bem estar físico, ausência de certas doenças) faz-se necessário obter o acesso a práticas higiênicas, como: saneamento básico, salubridade do ambiente, alimentação adequada, boas condições de trabalho etc. Por outro lado, sem que tais condições estejam atendidas, ou seja, estejam disponíveis, torna-se paradoxal imputar ou culpabilizar o indivíduo pela falta de zelo com sua saúde e pela sua vulnerabilidade às doenças. Através dessa forma de pensar,

Nega-se que a natureza do indivíduo é vulnerável às condições precárias vividas socialmente. Nega-se o fato de que a viabilização da higiene não é apenas uma questão de desejo particular de cada um. Nega-se a diferença de recursos dos diferentes segmentos da sociedade. Nega-se, enfim, a diferença entre classes sociais. Na lógica dessa negação, a alta incidência de mortalidade infantil ocorre porque o indivíduo é pobre e não conhece os preceitos de higiene. *Nesse caso, a educação é o caminho*” (grifo nosso, p. 36).

Nesse sentido, higienizar passou a ser sinônimo de resolver as questões sociais que ideologicamente passam a ser atribuídas à sua ausência. Assim, a falta de acesso aos bens produzidos socialmente (saneamento básico, alimentação adequada, condições de trabalho dignas, etc) que levava a imensa maioria da população a adoecer passa a ser justificada pela falta de higiene por opção, como causa de muitas moléstias.

Nesse contexto, a educação escolar foi se constituindo como um dos importantes caminhos trilhados pelos higienistas para sanear o corpo e também os comportamentos considerados inadaptados socialmente.

3. 2 - O espaço escolar como local de formação de hábitos de higiene

Para Manoel Bomfim, trabalhar preceitos e regras de higiene no contexto escolar parecia de fundamental importância. E de fato o eram, haja vista que naquele momento histórico as condições sociais demandavam tais conhecimentos e tais práticas.

Suas preocupações eram ainda mais acentuadas quanto à constituição física do prédio escolar, a adequação do material escolar e a disposição de horários de estudo por faixa etária. Com referência ao prédio escolar, versava ele:

A disposição e distribuição interna das diversas salas e dos outros compartimentos obedecem a condições higienicas e condições pedagogicas. É indispensavel que todas as salas sejam bem illuminadas, offereçam facilidade de entrada e sahida dos alumnos, e se prestem a uma fiscalização efficaz.

Quanto á illumination, é preferivel que a luz directa tenha entrada por um lado, um tanto por cima, por meio de janellas largas, que se abram bem no alto, munidas de parasol ou de persianas, para o caso de ser preciso proteger o interior da sala contra os raios directos.[...] A cubagem da sala de aula se calcula de modo que a cada alumno corresponda, pelo menos, 5 metros cubicos; e como a frequencia media das classes primarias não deve exceder de 35 crianças, num predio que tenha 4 metros de pé direito, as salas de aula não podem ter menos de 40 metros quadrados de superficie. É necessario fazer renovar frequentemente o ambiente das salas. [...] Essa renovação do ar realiza-se mais facilmente si as salas dão internamente para *halls*, em vez de communicarem simplesmente com corredores. Esta questão tem uma grande importancia, não só para a hygiene, como, principalmente, para a disciplina e a ordem os trabalhos escolares. Não esqueçamos que o movimento dos alumnos (principalmente as sahidias), se faz em conjunto, donde resulta que a casa da escola deve ser disposta de tal ordem que os locaes para onde se abrem as salas tenham uma capacidade quase igual á das salas; de outro modo, haverá atropello, agglomeração, desordem (p. 59-60).

Suas recomendações quanto ao material escolar se referiam basicamente aos bancos-carteiras e aos livros. Para ele os bancos-carteiras deveriam satisfazer as seguintes prescrições higiênicas e pedagógicas:

a) ser proporcionada á estatura do aluno, de modo que lhe permita uma attitude natural, confortavel; b) ter a banquetta disposta de modo a não exigir desvio ou inclinação forçada no busto, no ler ou no escrever; c) oferecer facilidade aos movimentos de entrada e sahida dos alumnos para os bancos; d) ser solido, pesado e simples; e) ter a banquetta presa ao proprio banco, e ser para “um” aluno, de modo que este fique isolado, com o seu banco e a sua carteira (p.61).

Citando a Escola Nilo Peçanha do Rio de Janeiro, Vidal (2000, p. 499-500) relata que em 1911 a mesma contava com bancos-carteiras em geral importados, preceituados em “proporcionalidade à estatura do aluno e fixas no chão para evitar a mobilidade da criança”. Esta devia manter-se em “posição rígida” em decorrência de “prescrições higiênicas” e também fazer uso de “ardósias para a aprendizagem inicial do escrever”.

Outras preocupações de Bomfim em relação ao material escolar seriam quanto a “disciplina, conservação e preço” dos mesmos, haja vista que

para facilitar o movimento dos alumnos e garantir a ordem, convem que, ou o banco, ou a carteira, seja movel; a carteira movel seria mais pratico quanto ás entradas e sahidias: mas é inconveniente quanto á disciplina, pois permite á criança levantar e mover a banquetta durante a lição. Os bancos-carteiras para “um” aluno favorecem a bôa ordem, e garantem mais a disciplina que os bancos duplos; o mesmo acontece com os bancos-carteiras onde a carteira esta preza ao proprio banco. Os bancos pesados e simples são convenientes no ponto de vista da conservação, do preço e da disciplina; o banco-carteira complicado, carregado de accessorios, tenta a criança, desvia-lhe a atenção e deteriora-se mais facilmente (p.63-64).

Quanto aos livros suas “prescrições hygienicas” se referiam às dimensões das letras e a cor do papel, sendo que este deveria ser de “côr um tanto amarellada” e aquelas de tamanho compatível com a faixa etária da

criança, sendo maiores para as crianças das classes elementares e mais miúdas para as classes superiores (p. 64).

Sobre o tema da disposição de horários de estudo, Bomfim o trata com cuidado e preocupação, pois o considera fundamental para o bom aproveitamento das “lições”. E para isso ampara-se também na higiene, acentuando que:

Na organização de horário é preciso atender de modo especial: á duração que devem ter as lições, ao numero de horas de trabalho mental que a criança póde dar por dia, ao numero de horas que deve passar na escola, á relação dos intervalos ou repousos entre as lições, e á alternancia de trabalhos praticos e trabalhos theoricos (p. 64-65).

Delimita também a duração das lições segundo as faixas etárias e a ordenação das classes, sendo de menor duração para as classes elementares e de maior duração para as classes superiores. Quanto ao tempo das lições, faz uma recomendação especial sobre o intervalo necessário entre as mesmas. Acentua que tal intervalo é necessário “não só para repouso hygienico, como para organização e assimilação dos conhecimentos adquiridos na aula”. Adverte que uma lição dada após outra “é uma das causas de estafa, porque é muito maior o esforço que o alumno tem de desenvolver para manter-se attento, quando ainda se sente fatigado da lição anterior”. Sendo assim, lições seguidas poderiam “perturbar toda a instrucção”. (p.66-67).

A preocupação com o aspecto de distribuição de classes por níveis também é ressaltada por outro higienista, o médico Henrique Roxo ao tratar sobre o tema da hygiene mental. Abordando o tema inclui:

A distribuição das classes por este feitio lógico e scientifico não visa unicamente o melhor aproveitamento dos escolares e sim um meio de evitar que a criança se enerve, já no afan de hobrear com as mais evoluidas, já no receio das censuras ou castigo das professoras. Nessa ocasião é a excitação nervosa de cada dia que vai condicionar um estado de desequilibrio nervoso, o qual póde mais tarde culminar no desenvolvimento de uma psychopathia (1925, p.05).

Estas preocupações se assentam em alguns princípios considerados pertinentes na época. Muitos deles ainda são considerados apropriados até

o momento atual, como a questão da preocupação com a postura corporal adequada ao sentar-se, por exemplo. Outras recomendações, como o descanso entre as lições, sob pena de ocorrer a “perturbação de uma lição sobre a outra” ou a necessidade de se deixar “ao espírito um período de repouso relativo entre uma e outra lição” são princípios passíveis de questionamento na atualidade.

Sobre a necessidade do ensino de preceitos de higiene como matéria de estudo, outros trabalhos podem nos indicar que muitas questões se faziam presentes justificando essa necessidade na transição do Império para a República. Uma das teses mais prementes no final do Império era a preocupação com a higienização dos espaços públicos e privados e, entre eles a escola. Além dos educadores, outros elementos da sociedade, como por exemplo, os membros da Academia Imperial de Medicina (AIM)²⁵ também demonstravam tal preocupação. Em 1872, o Dr. Luiz Corrêa de Azevedo descreve a cidade do Rio de Janeiro como “mal delineada, mal construída, mal ventilada, úmida, quente, fétida, insalubre, de arquitetura mesquinha e defeituosíssima no tocante aos trabalhos de higiene pública, polícia médica e educação higiênica” e conclui que a falta de higiene dos colégios estava deflagrando “a destruição do physico e do moral da mocidade” (apud GONDRA, 2000, p. 530). Nesse sentido o mesmo médico denuncia veementemente:

Oh! Não. Homens da época e do Brazil, não consintais que o collegio seja uma perigosa banalidade industrial. Fazei delle um seio de educação e de sãos principios de instrucção; fazei dos pequenos pensadores uteis e esforçados e, das meninas uteis mulheres mãis do futuro, mãis que resgatem a maternidade da criminosa indolencia em que jaz. Dissestes um dia que no Brazil, d’ahi em diante, ninguem mais nasceria escravo: pois bem; sede coherentes: *Salvai na pia da familia e na pia da escola esses christãos*, escravos da ignorancia e da prejudicialissima falta de principios sãos de educação (grifo nosso, AZEVEDO, 1872 apud GONDRA, 2000, p. 530).

²⁵ A Academia Imperial de Medicina (AIM) foi fundada em 28 de maio de 1829 com o nome de Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro passando a denominar-se Academia Imperial de Medicina em 28 de fevereiro de 1835. Atualmente é denominada de Academia Nacional de Medicina, com sede ainda no Rio de Janeiro. (BARSA, 1978).

Como preocupação coletiva visando o bem estar da coletividade, as medidas sanitárias são um recurso fundamental para prevenir o contágio por determinadas doenças. Nesse caso, como expressão de uma necessidade histórica, no início do Brasil República tais medidas foram sendo intensificadas. Porém, a existência de tais medidas passaram pouco a pouco a ser justificadas como decorrência de fatores inerentes à constituição biológica do ser humano e, não como fenômeno inerente a uma realidade social específica, como foi o contexto social caracterizado pelos movimentos republicano e abolicionista no final do século XIX e, o processo de industrialização e urbanização decorrentes das mudanças no modelo econômico desencadeadas por esses movimentos. Nesse sentido, como expressão de uma época de grandes mudanças sociais, várias teorias científico-filosóficas estariam e em ascensão em função da expansão do ideário da sociedade burguesa para o qual o evolucionismo²⁶ e o positivismo²⁷ passaram a se fazer presentes. Através de tais doutrinas passou a se instaurar a crença, cada vez mais arraigada, de que as leis biológicas explicariam a conduta e a evolução da sociedade humana. Assim, nesse contexto de crise o indivíduo passou a ser responsabilizado pelos cometimentos justificados como sendo devido à sua constituição genética ou à sua condição biológica desfavorável.

Tecendo severas críticas a estas explicações do comportamento humano guiadas pelos ditames das ciências da natureza Machado de Assis (1839-1908) satiriza o positivismo exacerbado e relativiza as verdades científicas de seu tempo:

Meus senhores, antes de comunicar-vos uma descoberta, que reputo de algum lustre para o nosso país, deixai que vos agradeça a prontidão com que acudisses ao meu chamado. [...] Minha descoberta não é recente; data do fim do ano de 1876. Não a divulguei então, - e, a não ser o Globo, interessante diário desta capital, não a divulgaria ainda agora, - por uma razão que achará fácil entrada no vosso espírito. Esta obra de que venho falar-vos, carece de retoques últimos,

²⁶ Para uma compreensão mais abrangente sobre este tema a leitura de Darwin (1994) é muito importante.

²⁷ A premissa básica do positivismo criado por Auguste Comte (1798-1857) é a defesa da tese de que o único meio de atingir o conhecimento válido é a observação, a experimentação e a comparação.

de verificações e experiências complementares. Mas o Globo noticiou que um sábio inglês descobriu a linguagem fônica dos insetos, e cita o estudo feito com as moscas. Escrevi logo para a Europa e aguardo as respostas com ansiedade. Sendo certo, porém, que pela navegação aérea, invento do padre Bartolomeu, é glorificado o nome estrangeiro, enquanto o do nosso patricio mal se pode dizer lembrado dos seus naturais, determinei evitar a sorte do insigne Voador, vindo a esta tribuna, proclamar alto e bom som, à face do universo, que muito antes daquele sábio, e fora das ilhas britânicas, um modesto naturalista descobriu coisa idêntica, e fez com ela obra superior. Senhores, vou assombrar-vos, como teria assombrado a Aristóteles, se lhe perguntasse: Credes que se possa dar um regime social às aranhas? Aristóteles responderia negativamente, com vós todos, porque é impossível crer que jamais se chegasse a organizar socialmente esse articulado arisco, solitário, apenas disposto ao trabalho, e dificilmente ao amor. Pois bem, esse impossível fi-lo eu.[...] Ouço um riso, no meio do sussurro de curiosidade. Senhores, cumpre vencer os preconceitos. A aranha parece-vos inferior, justamente porque não a conheceis.[...] Sim, senhores, descobri uma espécie araneida que dispõe do uso da fala; coligi alguns, depois muitos dos novos articulados, e organizei-os socialmente.[...] E fi-lo, notai bem, vencendo dificuldades aspérrimas com uma paciência extraordinária. Vinte vezes desanimei; mas o amor da ciência dava-me forças para arremeter a um trabalho que, hoje declaro, não chegaria a ser feito duas vezes na vida do mesmo homem (ASSIS, 1994, p. 53-55).

3. 3 - A higienização de outros espaços urbanos

O médico, Dr. Moncorvo Filho²⁸, em 1901 chamava atenção para a necessidade da higiene como forma de atender as questões de ordem naquele momento:

De hoje em diante ficais sabendo que a higiene é a parte da medicina que cuida da saúde de pessoas, estabelecendo regras do modo de viver com cuidados imprescindíveis sobre a habitação, a alimentação, o vestir, o dormir, a educação, etc

²⁸ O médico, Dr. Moncorvo Filho, fundador e diretor do Departamento da Criança do Brasil, o qual fora criado em 1/3/1919, ao escrever a obra *História da proteção à infância no Brasil (1500-1922)*, apóia-se em Carneiro Leão, 1917, para confirmar o persistente quadro de abandono e ineficácia da instrução primária no Brasil, o qual, segundo ele, modifica-se com a criação da Escola Normal no Rio de Janeiro em 1881. Para ele, datava daquele momento uma “nova era para o nosso paiz, porque até então o ensino popular quase se cingia á uma simples e mal orientada leitura e peor escripta, as quatro operações e um grande apuro no conhecimento do cathecismo” (GONDRA, 2000, p. 544).

(apud RAGO, p. 117).

Esta orientação formulada no início do século XX indica a existência de uma preocupação com cuidados de saúde das novas gerações. Tal preocupação não é original, embora bastante em voga nesse período. Relatos sobre a necessidade da manutenção da saúde da população e das novas gerações são relativamente freqüentes na literatura produzida ao longo de todos os tempos. Desde a Grécia Antiga, com Hipócrates, o *Pai da Medicina*, até a época atual com a engenharia genética busca-se zelar pela saúde das novas gerações. E isso não ocorre ao acaso e sim como consequência histórica das necessidades humanas geradas na forma de organização das relações sociais construídas através da produção da vida material. Porém, o surgimento de uma preocupação mais sistematizada com o estudo dos fenômenos da hereditariedade e do aparecimento das doenças e da prevenção às mesmas pode ser circunscrito ao advento da Modernidade²⁹.

Também preocupado com tais questões Manoel Bomfim enuncia, quanto às regras de higiene:

São preceitos praticos quanto à hygiene – da alimentação, dos abrigos, dos vestuarios, da habitação... quanto á influencia dos agentes e das causas naturaes – luz, ar, água, solo, clima, estações; quanto ao contagio e á necessidade do asseio... A isto se juntam algumas indicações e alguns conselhos, a proposito das molestias mais communs e de intervenções urgentes... (p. 57).

Suas recomendações são bastante pertinentes, pois, os cuidados com o asseio e a prevenção de moléstias eram imperativos pois muitas doenças contagiosas assolavam a maior parte da população.

Ilustrando esta questão, Costa (1985) explica que até o final do século XIX, no Brasil, havia a predominância das chamadas doenças pestilenciais, como a varíola e a febre amarela. Após 1860 os registros de mortalidade passaram a indicar que os óbitos por tuberculose, febre amarela e malária

²⁹ Rosen (1994) aborda esse tema através de um estudo sobre a preocupação com a saúde e a constituição de Sistemas de Saúde em diversas épocas.

atingiam índices elevados no Rio de Janeiro. Ele enfatiza ainda que as práticas sanitárias até então existentes no Brasil se baseavam em modelos europeus³⁰. Sendo assim, as doenças eram tratadas sem aparato científico capaz de diminuir os índices de morbidade e mortalidade decorrentes das epidemias que, pouco a pouco, se alastravam pelo país. De forma geral,

Até meados do século XIX, os problemas de higiene ficavam sob responsabilidade das autoridades locais que tomavam medidas contra a imundície das ruas e quintais. A assistência médica à população pobre e indigente ficava sob responsabilidade da iniciativa filantrópica de figuras de importância econômica e social, e de instituições beneficentes, ligadas à Igreja Católica, como a Santa Casa de Misericórdia. A parcela restante da população se socorria dos médicos existentes, ou então, de cirurgiões, barbeiros, sangradores, empíricos, curandeiros, parteiras e curiosas (COSTA, 1985, p. 34).

Esse precário quadro sanitário foi sendo acirrado e tomando grandes proporções nas primeiras décadas do século XX. A epidemia de gripe espanhola ocorrida no Rio de Janeiro em 1918 demonstra essa situação: “Os jornais noticiavam o dia 22 [de outubro] como um dia de angústia: na véspera a epidemia causara mais de quinhentas mortes” (COSTA, 1985, p. 89).

Juntamente com as doenças a situação de fome e miséria da classe trabalhadora também era desvelada, configurando-se como fatores determinantes daquelas:

‘As zonas onde têm havido maior número de falecimentos são as compreendidas entre o Engenho de Dentro e Realengo, justamente aquelas que até agora estão desprovidas de recursos médicos, farmacêuticos e alimentares. Nessas localidades reside a maioria da nossa população proletária. Nos tempos normais as populações nesses subúrbios sofrem sérias privações com o encarecimento da vida, avalie-se no momento atual o que de doloroso não se passa naqueles modestos lares. A epidemia, a fome e a falta de recursos médicos invadiram as habitações proletárias de tal modo que só quem de perto observa esse

³⁰ Esse modelo era baseado na teoria dos miasmas através da qual acreditava-se que os surtos epidêmicos de doenças infecciosas seriam causados pela putrefação da matéria animal e vegetal e pelas águas paradas que emanavam odores para a atmosfera (ROSEN, 1994).

espetáculo doloroso pode ter a impressão real da calamidade que vai pelos subúrbios desta capital' (GAZETA DE NOTÍCIAS, 25 de outubro de 1918, apud COSTA, 1985, p. 90).

Assim, pelo número de mortes em um só dia e pelo fato de a grande maioria das pessoas vitimadas pertencerem às camadas pobres da população é possível perceber que o processo de industrialização/urbanização trouxe conseqüências bastante funestas para este segmento da sociedade.

Esse contexto de incertezas quanto à duração da própria vida em função dos infortúnios causados pela iminência das doenças - quase sempre fatais - se refletia também na produção literária. Os versos de Manoel Bandeira (1886-1968) revelam sua preocupação com o tema da doença e da morte e sugerem a impotência da medicina da época ante a possibilidade de morte.

Febre, hemoptise, dispnéia e suores noturnos.
A vida inteira que podia ter sido e que não foi.
Tosse, tosse, tosse.
Mandou chamar o médico:
- Diga trinta e três.
- Trinta e três... trinta e três... trinta e três...
- Respire.

.....
- O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.
- Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?
- Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino (BANDEIRA, 1993, p. 93).

Esse panorama vai ser lentamente modificado somente depois de transcorrido o período de transição do século XIX para o século XX quando medidas mais consistentes em torno de questões de saúde da população passam a ser implantadas em função do acirramento dos problemas sanitários e da mortalidade por moléstias até então incuráveis. Porém, antes disso, muitos agravos ceifavam cotidianamente a vida de pessoas principalmente das camadas mais pobres da população³¹.

³¹ Como exemplo de dados de mortalidade nesse período temos os índices de mortalidade por peste na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1903 era de 48,74 por 100.000 habitantes baixando ano 1920 para 0,09;

Demonstrando preocupação também quanto a manutenção da saúde e a defesa do organismo contra as doenças, Manoel Bomfim recomenda: “desde que o organismo se apura e se reforça, resiste melhor às causas nosológicas; assim como – preparando-se para bem resistir a essas causas, o organismo ao mesmo tempo se reforça e se apura” (p. 55).

Em função do grande peso atribuído ao processo saúde/doença naquele período de incipiente industrialização, consideramos necessário abordar um pouco mais detidamente o contexto social brasileiro, contexto este no qual Manoel Bomfim produziu suas idéias e ofereceu suas contribuições. Assim, buscamos ressaltar mais algumas questões referentes ao cenário econômico, político e social do Brasil nas primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, abordamos a questão da higienização das cidades e as questões políticas e sociais em voga no período.

3. 4 - A higiene enquanto política pública

O período conhecido como Primeira República (entre 1889 e 1930) foi marcado por um considerável desenvolvimento da indústria brasileira que se concentrou principalmente nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Nessa época o Brasil já se caracterizava como um país de grandes contrastes. Cidades como São Paulo e Rio de Janeiro tinham realidades diversas daquela em que vivia a população das zonas rurais. O crescimento populacional dessas cidades ou a urbanização desencadeou fortes efeitos sociais gerando conflitos de ordem sanitária com sérias conseqüências para a população, especialmente para as camadas mais pobres. No Rio de Janeiro havia o investimento em saneamento e infra-estrutura na região central onde residia a população de melhores condições econômicas. Porém, nas regiões afastadas da parte central e na região portuária as condições de higiene e salubridade eram precárias. O lixo exposto e o esgoto a céu aberto favoreciam a proliferação de ratos e mosquitos que transmitiam peste bubônica e febre amarela. Doenças como a varíola

dados de mortalidade por varíola também do ano de 1903, sendo 137,44 por 100.000 habitantes baixando no ano de 1920 para 7,04. (COSTA, 1985, p. 63-65).

também fazia inúmeras vítimas fatais (CARMO e COUTO, 1994, p.64). Visando combater tais problemas de saúde pública, em 1904, no governo de Rodrigues Alves (1902 a 1906) foram determinadas medidas de higienização da cidade viabilizadas através da demolição de habitações coletivas e abertura de grandes avenidas visando promover a circulação do ar, o que na opinião dos médicos higienistas diminuiria a incidência de doenças contagiosas. Como medida desse processo de limpeza foram tomadas medidas para vacinar a população contra a varíola. Essa medida gerou grande revolta na população que ficou conhecida como Revolta da Vacina³². Essa inquietação popular e a heterogeneidade sócio-cultural tiveram como importante elemento impulsionador o processo imigratório³³ que foi mais forte entre 1888 e 1914 (NAGLE, 1976, p. 23-24). Nesse contexto a imigração

foi elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista. Este fato vai explicar o aparecimento dos novos sentimentos, idéias e valores no processo de integração social (NAGLE, 1976, p.24).

³² Em outubro de 1904, como parte do processo de higienização, Pereira Passos o então prefeito do Rio de Janeiro nomeou o médico sanitarista Oswaldo Cruz para chefiar o trabalho de combate às epidemias. Uma de suas primeiras medidas foi iniciar a campanha de vacinação obrigatória contra a varíola. A população que já vinha sendo atingida pela política econômica do governo, que gerara desemprego e carestia, revoltou-se ainda mais e passou a protestar contra a vacinação. Esse levante popular quase resultou na queda de Rodrigues Alves. A multidão foi às ruas e incendiou bondes e depredou lojas. Em 5 de novembro Vicente de Souza, líder do Centro das Classes Operárias, fundou, com o apoio dos positivistas, a Liga Contra a Vacinação Obrigatória. No dia 13 de novembro o governo decretou o estado de sítio, lançando suas tropas contra os bairros pobres, segundo informa José Maria dos Santos em A Política Geral do Brasil: “Sem direito a qualquer defesa, sem a mínima indagação regular de responsabilidades, os populares suspeitos de participação no motim daqueles dias começaram a ser recolhidos em grandes batidas policiais. Não se fazia distinção de sexos nem de idades. *Bastava ser desocupado ou maltrapilho e não provar residência habitual, para ser culpado.* Conduzidos para bordo de um paquete (pequena embarcação) do Lóide Brasileiro, em cujos porões já se encontravam a ferros e no regime da chibata os prisioneiros (do bairro) da Saúde, todos eles foram sumariamente expedidos para o Acre” (grifo nosso, In: BRASIL 500 ANOS: 1892-1910, 1999, p 623).

³³ Em sua obra *A Emigração como força civilizadora* (1979, p. 15) Eça de Queiroz apresenta um relatório sobre a emigração ocorrida ao longo do século XIX aos países novos de forma “individual, espontânea, livre, protegida pelas leis, organizada por associações, com causas puramente econômicas, com um fim meramente agrícola ou industrial”. Nesse relatório o autor faz um apanhado sobre o contexto econômico e sócio cultural dos diversos países que receberam imigrantes, bem como as condições em que estes foram recebidos e inseridos nesses contextos.

Em meio a impasses sociais e à industrialização incipiente, o aumento do número de indústrias levou ao crescimento da classe operária que passou a representar um novo segmento em luta no conjunto da sociedade brasileira³⁴. Esse novo segmento foi sendo formado principalmente pela participação de imigrantes europeus e ex-escravos. Pois, embora o Brasil continuasse sendo um país essencialmente agrícola e dependente da exportação de produtos primários como o café, lentamente a atividade industrial foi se desenvolvendo e forjando com ela novas conformações sociais.

Essas novas conformações sociais trouxeram agravos que refletiam não só a proliferação de doenças pela ausência de medidas de higiene e assepsia, mas por falta de resistência física a elas, haja vista que a mão de obra operária mostrava-se debilitada pelas longas jornadas de trabalho e pelo estado de miséria a que estava submetida.

**‘O alcoolismo, o ar confinado das oficinas, das miseráveis habitações sem luz e sem conforto, impregnadas de poeiras, de resíduos químicos, de filamentos de algodão, de cânhamo, de metais e carvão pulverizados, o ar agitado e rodopiante em colunas, em lufadas girando pela força dos ventiladores elétricos; o trabalho exaustivo na tarefa diária, nos serões, nas noites brancas; a exígua remuneração nos plantões esmagadores e noites mal dormidas; as esfalfantes caminhadas das oficinas para longínquas habitações de aluguéis módicos; o frio intenso, os aniquilantes calores estivais; as privações de alimentação bastante à nutrição e de boa qualidade; a miséria, enfim, a fome são os principais fatores da pior das endemias reinantes, a tuberculose’
(RODRIGUES, 1972 apud COSTA, 1985, p. 82).**

³⁴ Em junho de 1917 operários do setor têxtil da cidade de São Paulo iniciaram uma greve que reuniu cerca de 6 mil trabalhadores. O movimento foi reprimido pelo policiamento do governo paulista. Policiais atiraram contra uma passeata e um operário foi morto. A greve generalizou-se, com a paralisação de mais de 70 mil operários. Entre suas principais reivindicações estavam: a redução da jornada de trabalho para oito horas diárias, 35% de aumento para os salários mais baixos, proibição do trabalho de menores de 14 anos, congelamento dos preços dos alimentos e redução de 50% nos aluguéis. Após um dia de paralisação algumas reivindicações foram atendidas depois de negociadas. Operários de outros estados também entraram em greve, levando o governo a aplicar a Lei Afonso Gordo (Lei de Expulsão dos Estrangeiros), de 1907, pela qual todo estrangeiro que se envolvesse em movimentos sociais era expulso do Brasil. A lei serviu de instrumento para enfraquecer a liderança anarquista, formada em grande parte por italianos e espanhóis (PETTA & OJEDA, 2003).

Não demonstrando preocupação com a necessidade de braços fortes para o trabalho, Manoel Bomfim (p. 70) ao tratar do desenvolvimento físico da criança desestimula o uso da força muscular. Reportando-se a este aspecto, recomenda: “De todas as formas puras de energia que o homem póde produzir, é essa a menos importante. O trabalho humano é caracterisadamente o trabalho inteligente e methodico. Mesmo para os productos manuaes, a força muscular é um simples instrumento da intelligencia: é necessaria, mas não é o essencial”.

Porém, para a classe trabalhadora a ausência de força muscular representava a ausência de trabalho e produção de sua sobrevivência. Portanto, para Manoel Bomfim, este contexto social de utilização de esforço físico no trabalho era desconsiderado. Seu pensamento demonstra a idéia de que o progresso almejado, não se faria às custas do trabalho incessante e, muitas vezes desumano, da imensa maioria dos trabalhadores braçais que vendiam sua força física para garantir as mínimas condições para sua sobrevivência.

3. 5 - Mudanças econômicas determinando novos impasses sociais

As transformações no modo de produção do trabalho repercutiam no modo de produção da vida social. E a arte, mais uma vez, expressava essa mudança. Como exemplo tomamos o escritor Lima Barreto (1881-1922) que refletia em suas produções algumas questões em evidência na época. Nesse sentido, atento às transformações econômicas e sociais em seu tempo ele retrata as mudanças ocorridas na vida da população em sua obra, na qual, em uma das passagens, denuncia as péssimas condições de moradia da população trabalhadora.

As casas de cômodos (quem as suporia lá!) constituem um deles bem inédito. Casas que mal dariam para uma pequena família são divididas, subdivididas, e os minúsculos aposentos assim obtidos, alugados à população miserável da cidade. [...] Às vezes, num cubículo desses se amontoa uma família, e há ocasiões em que os seus chefes vão a pé para a cidade por falta do níquel do trem (BARRETO, 1987, p.60).

Dessa forma, ainda na década de 20, esse clima de insatisfação e de denúncia cresceu muito porque a situação financeira do país se agravou. A superprodução do café já não podia ser totalmente compensada pela compra de estoques que o governo fazia e os preços de exportação estavam caindo no mercado internacional. Outros produtos de exportação, como a borracha da Amazônia, também entraram em crise. A insatisfação se intensificou e cresciam críticas, por parte dos setores da imprensa, sindicatos e até das próprias oligarquias estaduais, contra os métodos eleitorais, contra a corrupção, o empreguismo e o domínio de São Paulo e Minas Gerais sobre o país (CARMO e COUTO, 1994, p.80-81).

Esse descontentamento com as questões econômicas e o desejo de renovação política também se fazia sentir – cada vez mais – no campo das artes. Pautados em influências dos movimentos de renovação da arte européia, mas com a tentativa de criar uma arte original e orientada para o novo, pintores, poetas e escritores, organizaram a Semana de Arte Moderna³⁵ que aconteceu de 13 a 17 de fevereiro de 1922. Comentando sobre esse evento Carmo e Couto (1994, p. 82) afirmam que a Semana “foi um escândalo. A platéia, acostumada com os velhos estilos artísticos, nada entendia, achava tudo muito absurdo e não tinha a menor idéia do grande alcance do movimento modernista. Foram três dias de grandes vaias”. Como um dos modernistas, Mário de Andrade faz uma crítica veemente ao modo como os brasileiros reproduziam o comportamento parisiense, em desacordo com a realidade brasileira.

**Eu insulto o burguês! O burguês-níquel,
O burguês-burguês!
A digestão bem feita de São Paulo!
O homem-curvas! O homem-nádegas!
O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,**

³⁵ O movimento foi idealizado por artistas e intelectuais que tiveram contato com artistas europeus do começo do século XX, dos quais receberam influências do Cubismo e do Futurismo. Os mais destacados participantes da Semana de 1922 foram os escritores Menotti Del Picchia, Mário de Andrade e Oswald de Andrade, os pintores Di Cavalcanti, Anita Malfatti e Yan de Almeida Prado, os escultores Vitor Brecheret e Wilhelm Haarberg, e os compositores Heitor Villa-Lobos e Ernani Braga. A continuidade do movimento agregou ao Grupo de 22 outros nomes de expressão na arte e na literatura, como Tarsila do Amaral e Patrícia Galvão (Pagu). (PETTA & OJEDA, 2003, p. 233).

É sempre um cauteloso pouco-a-pouco!
(ANDRADE, 1980, p. 62).

Porém, enquanto alguns segmentos da elite intelectual questionavam os valores europeizados e defendiam a valorização da arte nacional, a elite médica geralmente buscava reforçar esses mesmos valores através da valorização da raça européia como modelo biológico e moral ideal, a ser buscado para a população brasileira.

Em meio à ocorrência dessa efervescência de idéias, posicionamentos, questionamentos de valores e movimentos sociais anunciando e denunciando a necessidade de nossas formas de pensar as questões sociais e entre elas a educação, Manoel Bomfim apregoa:

Ha, por toda a parte, inquebrantavel confiança na educação, confiança tão profunda e natural que parece instintiva. Paes e educadores estão absolutamente convencidos de que os educandos conservarão as modificações e os apuros que a educação lhes traz, e que as futuras personalidades guardarão o proceder que lhes é incutido (grifos nossos, p. 47).

Possivelmente desconsiderando os conflitos e questionamentos sobre a realidade existente e até buscando metodicamente perpetuá-la em seus aspectos conservantistas, ainda propunha que “organizada a actividade psychica do individuo segundo um modelo qualquer, a realidade do habito garantira no futuro a persistencia das praticas repetidas e das normas estabelecidas” (p. 47).

Essa tônica de Manoel Bomfim – educação como adaptação ao meio e às normas estabelecidas – assim como as formulações de demais higienistas, figuram entre as razões da emergência do higienismo no Brasil, movimento que esteve fortemente presente nas práticas médicas e educacionais propondo-se a orientar mudanças significativas nas regras de convivência social nas primeiras décadas do século XX, com importantes desdobramentos em décadas posteriores.

Consideramos até o momento que Manoel Bomfim produziu suas idéias e concepções amparadas pelo saber das ciências da natureza que por sua vez embasaram os ideais da Escola Nova que também foram referência para suas produções, antes mesmo de serem consolidados como movimento de renovação educacional no Brasil. Consideramos também que tais idéias (do higienismo e do escolanovismo) foram configurando-se como recursos adotados frente ao acirramento das contradições sociais existentes na sociedade no início do século XX.

Desse modo, amparando-se em princípios de atenção à higiene física como inspiração teórica, como regra prática Manoel Bomfim visava criar as condições favoráveis à implantação do que valorizava como ideal educacional que, em sua essência, faziam parte do pensamento dominante na época. Assim, além de considerar como conteúdo de estudo o ensino da higiene como solução para os “males sociais”, Bomfim defendeu sistematicamente a necessidade de propiciar à criança a educação moral como meio de se alcançar o progresso moral da nação.

Para ele, como condição básica do viver humano, a educação moral devia ser objeto de estudo no espaço escolar, pois “a moralidade é a consciencia que o individuo tem da existencia da especie” (p.330). Dessa forma, no próximo capítulo estudaremos seu conceito de educação moral e o alcance da mesma em sua proposta educacional.

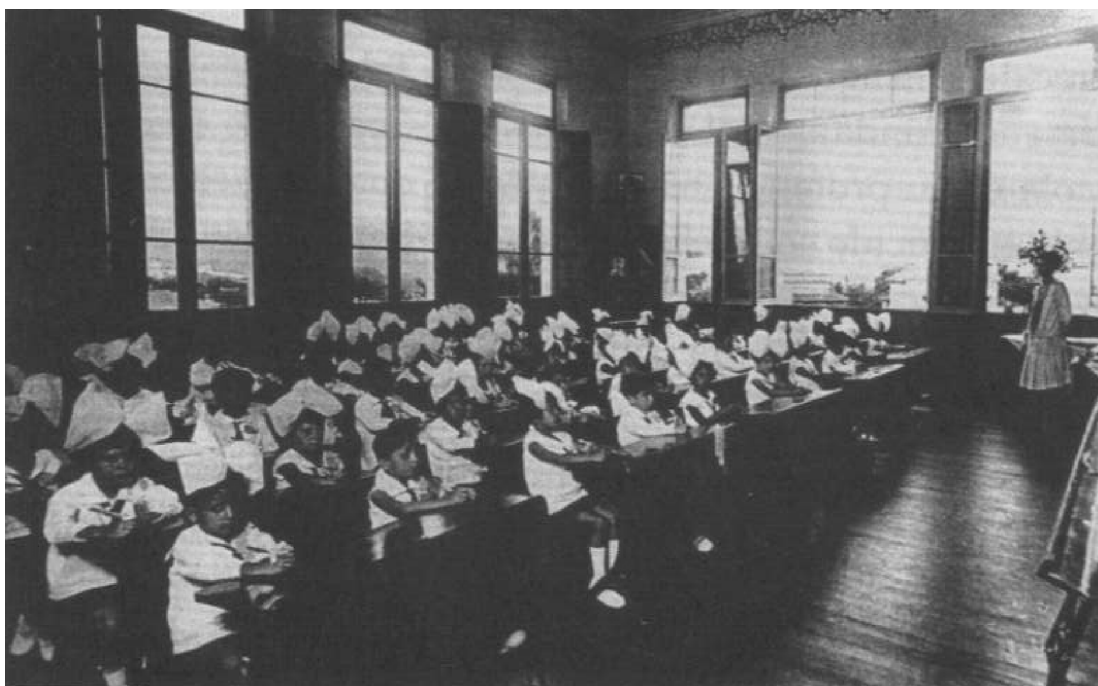


FIGURA 6

[...] a prática da virtude, o cumprimento do dever sob todas as suas formas, eis a meta suprema da suprema da educação humana. A instrução não vale a não ser que ela tenda e conduza a fins morais.

Compayré, 1908.

4 - EDUCAÇÃO MORAL COMO CONDIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E BEM ESTAR PESSOAL

Toda civilização repousa sobre o cérebro e na organização atual, de grande e rápido progresso, torna-se cada vez mais difícil a adaptação do indivíduo ao meio, o que faz da higiene mental tão importante quanto a higiene física”.

A. C. Pacheco Silva, 1928

Já pontuamos que desde o final do século XIX e ao longo das duas primeiras décadas do século XX foi se tornando cada vez mais freqüente o debate educacional em torno da necessidade de se promover o acesso à escolarização básica. Nesse contexto, Manoel Bomfim há muito chamava a atenção para a necessidade de investimento na instrução pública e popular como condição de desenvolvimento social e progresso moral. Em um discurso dirigido às formandas da Escola Normal em 1904, Bomfim cobra das mesmas a busca de um ideal de progresso que as levaria a trabalhar em prol do desenvolvimento social da nação, por ele considerada inferior e atrasada pela falta de investimento na educação. Em suas palavras:

Somos educadores para dar à sociedade homens aptos e vigorosos, de corpo e espírito, feitos para a justiça e para a razão [...] De nós depende, principalmente o dar à instrução a proeminência que lhe cabe entre as funções sociais, acentuando a sua importância, conquistando, pela nossa tenacidade, as atenções e a cooperação das outras frações do Estado, provando, pelos resultados obtidos, a eficácia e influência do grande processo civilizador.[...] Ide, serenas, mas entusiásticas, com os olhos nos vossos ideais, alimentando-o no sentimento benfazejo de ver um povo redimido por si mesmo, crescendo-o no desejo e na esperança de ver a nossa pátria em ascensão indefinida para a justiça, para a beleza e para a harmonia, cooperando ativamente para a definitiva emancipação humana, na liberdade, na luz e na fraternidade (BOMFIM, 1904 apud AGUIAR, 2000, p. 276-277).

Esta forma de pensar demonstra ainda uma inabalável crença de que é através das idéias que ocorrem as transformações sociais. Sendo assim, a crença de que estas antecedem os fatos sendo, inclusive, as produtoras dos mesmos.

Tal pensamento se faz na contramão de uma análise pautada sob a perspectiva da história, pela qual a essência humana é o resultado de relações sociais desencadeadas em função de relações de produção da vida material. Outrossim, expressa um pensamento através do qual os fatos históricos são interpretados como sendo leis da natureza e, onde tais leis governam as ações dos homens.

Sendo assim, também em *Lições de pedagogia* Manoel Bomfim parece desconsiderar o saber humano como produto histórico ou como produto da atividade humana, pois denota uma visão a-histórica refletindo um pensamento pautado em uma idéia de linearidade dos fatos segundo a qual estes já existem previamente e onde as novas gerações são inseridas na dinâmica social através da educação para absorverem o conhecimento já produzido pelas gerações anteriores e reproduzirem-no ordenadamente, sem questionamentos de preceitos ou introdução de novas contribuições.

Percebemos que essa visão naturalizada de mundo e que o papel por ele atribuído à educação perpassam todos os capítulos de sua obra. Porém, quando trata da educação moral fica mais evidente ainda sua concepção a-histórica e a crença na educação moral como condição para o desenvolvimento pessoal e social dos seres humanos.

A preocupação com a questão da adaptação da criança ao meio é bastante presente em sua obra. Em suas produções ele trata por inúmeras vezes dessa questão colocando-a como condição *sine qua nom* para a saúde mental da criança e do futuro adulto. Inclusive denomina o conceito de saúde mental como saúde moral e exemplifica:

A criança não poderá aceitar em consciencia aquilo que considera – vida penosa e infeliz; ela *quer ser feliz*, e é preciso que se *sinta feliz*. A tristeza na infancia é sempre sinistra e de máos auspícios. É um veneno que se filtra no coração para toda a vida. Amarguras e desesperos de criança

nos parecem, por isso mesmo, pueris e insignificantes; no entanto, são elles que, geralmente, fazem seccar as fontes da alegria, e destroem, assim, a saude moral, fechando a consciencia na desconfiança, no misoneismo, na melancolia (primeiros grifos do autor e grifo finais nossos, p. 407).

Nessa afirmação ele faz perceber que atingir a moralidade ditada pelas regras e preceitos considerados adequados socialmente e transmitidos via educação, é condição fundamental para que haja a saúde mental.

O também médico higienista Henrique Roxo recomenda a intervenção educacional visando assegurar a saúde mental. Segundo ele:

Os bons conselhos quer de moral, quer de hygiene, são muito aproveitaveis neste periodo e assim como os máos processos pedagogicos pódem influenciar na genesis de degeneração mental, assim tambem a boa orientação impressa á educação de uma criança póde salvaguardal-a do desequilíbrio psychico (1925, p. 06).

Porém, é importante determinar a qual criança Manoel Bomfim e Henrique Roxo estão se reportando. Em nosso entender, isto se faz necessário visto que algumas crianças tinham acesso a essa intervenção, enquanto outras permaneciam à margem de tal condição.

Com o intuito de nos aproximarmos do que vinha ocorrendo na sociedade brasileira no período em que Manoel Bomfim escreveu *Lições* fazemos novamente referência ao Relatório de inspeção de fábrica divulgado em 1912 no qual alguns trechos refletem a situação do trabalho infantil naquele período qualificando de “desagradável a impressão que causa ao visitante o *excessivo número de menores no trabalho*” e a descrição dos mesmos como “*esqueléticos, raquíticos*”, além da denúncia de “emprego de menores, *alguns de menos de doze anos*, em serviços que considera *notadamente prejudiciais*” (grifos nossos, MOURA, 1982, p. 73).

Portanto, se na mesma época em que Bomfim produzia suas idéias educacionais havia no Brasil a necessidade de implantação de legislação visando proteger as crianças da exploração pelo trabalho é porque, certamente, grande parte destas ainda estavam submetidas a situações de

exploração e desprovidas dos direitos divulgados pelos pensadores da educação, entre eles, Manoel Bomfim.

Assim, a criança referida por Manoel Bomfim certamente não é a criança trabalhadora pertencente às classes populares. Para esta, a falta de oportunidades de acesso à escolarização era uma realidade vivenciada no cotidiano das linhas de produção das fábricas nas primeiras décadas do século XX.

Dessa forma, a recomendação tanto de Henrique Roxo quanto de Manoel Bomfim para a criança que se enquadra no padrão de infância, por eles considerado, era de que a educação deveria ser o meio para se corrigir os defeitos e vícios, logo na infância. Para Bomfim, além de evitar a degeneração mental do indivíduo, a educação moral traria a felicidade pessoal, ou seja, a tarefa da educação seria oferecer a aprendizagem de normas de convívio social visando a busca da felicidade pessoal.

Em função disso adverte:

É bem sabido que os desejos incoerentes, caprichosos, extravagantes, doentios, são, em grande parte, expressão de um *systema nervoso* doentio, mal equilibrado, mal estimulado... num organismo mal educado, mal nutrido... A educação não se faz sem lutas – contra as tendências animaes e inferiores; mas esta luta deve travar-se na propria consciencia da criança, *para ter como desfecho a victoria das inclinações moraes, com a plena acceitação do dever*, que neste caso, é acceito por parecer mais conveniente, ou mais agradável (grifo nosso, p.408).

E recomenda:

para chegar a taes resultados, é mister que o educador transforme a sua intervenção numa acção benevolente, cordeal e sincera, solícita, perenne e confortante. Essa attitude bemfazeja a amiga concorre poderosamente para que a criança se sinta feliz. Ella confia a ama, e na alliança desses dois estados de espírito ninguém é infeliz (p.408).

Sobre o papel do educador nesse processo ainda reitera: “a elle incumbe evitar a desgraça de amanhã” devendo ele só negar ao presente “aquillo que é virtualmente funesto ao futuro” mas não “opor-se ao presente”, porém conciliá-lo ao futuro. Assim procedendo haveria a

possibilidade de plena felicidade na infância, pois esta “é tão legítima e necessária como a das consciências amadurecidas” (p.408).

Argumentando em favor da necessidade de se desenvolver na criança os aspectos positivos, ou seja, suas “tendências superiores” e atrofiar os aspectos negativos ou as “tendências inferiores” Bomfim ressalta que a educação como meio de “crescer no homem o valor humano”, cumpre a tarefa de desenvolver os “sentimentos morais”, visto que os mesmos seriam “indispensáveis à vida social” (p. 350).

Discutindo sob a mesma perspectiva didático-pedagógica de Manoel Bomfim, ou seja, a perspectiva da formação moral através do adestramento e da inculcação das regras, Costa (2004, p. 198) denomina essa forma de educação como “moral higiênica”. Segundo ele, esta tem como método educativo não mais os castigos físicos freqüentes em épocas anteriores, pois os novos princípios pautam-se em premissas que “a punição degradava as crianças sem obter nenhum resultado positivo. O medo aos castigos físicos tornava-as mentirosas, hipócritas, pusilânimes e temerosas”.

Esse pensamento é compartilhado por Bomfim no sentido de também ele repudiar os castigos corporais quando estes pudessem acarretar ferimentos físicos. Porém, não os repudiava tanto por considerá-los humilhantes ou deturpadores da condição emocional da criança. Repudiava-os sim, principalmente por considerá-los ineficientes frente à possibilidade que os castigos morais ofereciam em termos de eficácia de resultados. Além disso, os preferia em certa medida, por considerar que eram menos dolorosos do ponto de vista emocional do que os castigos físicos. Estes segundo Bomfim, se aplicados injustamente poderiam ser altamente desmoralizadores provocando “um movimento de rancor e revolta contra a acção injuriosa do educador” podendo levar a criança “à convicção de que a consideram má e incorrigível” (p. 411). Recomendando então parcimônia e ponderação adverte: “o que dá carácter ao castigo e o torna – ou educativo, ou desmoralizador, não é o género da pena, em si mesmo, mas o espirito com que é applicada, e o conjuncto de condições que a determinam” (p. 411).

Sobre o uso de um ou de outro desses recursos pedagógicos Bomfim se posiciona a favor dos castigos corporais – desde que não ocasionassem lesões orgânicas - em função de sua grande preocupação com a repercussão negativa dos castigos morais e afirma:

De um modo geral, baniram-se da educação os castigos corporaes. Si se designam com essa expressão os castigos capazes de produzir lesão organica, é muito justa a condenação; mas si se incluem nessa categoria todos os castigos que se resumem em dores phisicas, a exclusão dos castigos materiaes é absurda. *Não ha nenhuma razão para que se inflijam á criança dores moraes, de preferencia ás dores phisicas* [...]. De todo modo, ha casos, e ha idades, em que elles [os castigos físicos] são os mais efficazes (grifo nosso, p.411-412).

Ao utilizar o termo “dores moraes” Bomfim demonstra mais uma vez a importância e o peso por ele atribuído aos aspectos morais como determinantes, em termos de prevenção a saúde mental, ou também como responsáveis pelo desequilíbrio mental.

O posicionamento de Manoel Bomfim, em relação à preferência de castigos corporais aos castigos morais, provavelmente representa mais uma opinião pessoal do que os ideais já em voga nesse período, pois de forma geral a tendência já era para o uso dos castigos morais em detrimento dos corporais. É o que Costa (2004, p.98-200) explica ao comentar que “o esteio da nova moral recusava este tipo de repressão. Seu método era outro. Suas técnicas eram uma variante da criação do hábito. Como o corpo, o espírito das crianças deveria, progressivamente, regular-se autônoma e automaticamente”. Para ele, essa “nova moral” atendeu aos interesses de enquadramento da criança à nova ordem social, pois ela como ser em formação passou a ser considerada “os germes da moralidade do indivíduo urbano integrado à ordem política característica do capitalismo industrial”.

Esse pensamento não fazia parte da perspectiva de análise de Manoel Bomfim, pois, mesmo sendo considerado crítico às correntes deterministas e descrito como adiantado em seu tempo, por exemplo, por Leite (1976) e Souto Maior (1993), ele não consegue transpor sua visão naturalizada de homem e de infância considerando o ser humano como um organismo

basicamente biológico no espaço social, o qual deveria fazer a sua parte em prol do progresso de todos.

4.1 - O pensamento de outros higienistas

Os aspectos do pensamento de Manoel Bomfim até o momento elencados, assim como as proposições de alguns outros higienistas de sua época demonstram a importância atribuída ao higienismo, particularmente, à higiene mental como proposta de regeneração moral, nas primeiras décadas do século XX. É digno de nota frisar que esse ideal esteve presente nas práticas da elite médica brasileira, inicialmente de forma assistemática e diluída no discurso da elite pensante desde meados do século XVIII.

Porém, esse discurso tornou-se mais conciso e aceito como referência para as ações médicas e educacionais após a criação da *Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM)*, em 1923. Com a criação da *Liga* esse discurso tomou peso e passou a ser deliberadamente veiculado pelos higienistas como saber constituído nas ciências médicas.

A *Liga* era uma entidade civil mantida através de contribuições de filantropos e com uma subvenção federal³⁶ sendo a primeira Associação de Medicina Social da América do Sul. Após 1925, passou a ser mantida principalmente com a renda proveniente de anúncios contidos em sua revista *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*³⁷. Em seus estatutos constavam os objetivos e formas de aplicação dos mesmos. Os meios para alcançar tais objetivos se referiam fundamentalmente à divulgação dos preceitos da *Liga* através da propagação das idéias sobre higiene mental

³⁶ Tal subvenção provinha do prestígio obtido junto ao Estado devido ao “alto apoio moral do Exmo Sr. Presidente da Republica e de outras personalidades representativas, tendo sido considerada de utilidade publica por decisão legislativa sancionada não há muito” (LOPES, 1925, p.158).

³⁷ Os *Archivos* foram constituídos com a finalidade de divulgar as ações da *Liga* e “sobretudo a orientar os que desejem (desejassem) colaborar na campanha pela hygiene mental”. Nesse sentido, pretendia-se que eles fossem “não só um repositório do que se publique sobre o assumpto em nosso meio, ou alhures, mas também, si possível, um núcleo e atração de proselytos, no amplo domínio dessa Hygiene Mental, que com justo direito aspira tornar-se ‘moral universal de amanhã’ (FONTENELLE, 1925, s/p).

com propagandas, realização de eventos, publicações, além da instalação de uma biblioteca aberta ao público interessado no tema.

Assim, nascida no seio da ciência psiquiátrica a LBHM tinha suas ações inicialmente voltadas aos cuidados psiquiátricos e congregava entre seus principais membros alguns dos médicos ligados à “elite psiquiátrica do Rio, talvez do Brasil”.³⁸ Seu campo de atuação até 1926 não esteve voltado à prevenção da doença mental. Esta, “fazia-se na medida em que a assistência aos doentes era melhorada através das reformas dos serviços psiquiátricos e do aperfeiçoamento profissional dos psiquiatras, enfermeiros e monitores da higiene mental”. Após 1926, passaram a ser inseridas algumas concepções de prevenção dirigidas ao público em geral e “daquele momento em diante, o alvo de cuidados dos psiquiatras [higienistas] passou a ser o indivíduo normal e não o doente. *O que interessava era a prevenção e não a cura*” (grifo nosso, COSTA, 1989, p. 78-79).

Traçar o alcance tomado pela *Liga*, bem como abordar todas as suas áreas de intervenção na vida social³⁹ não é tarefa fácil, portanto, nos limites deste estudo, interessa-nos destacar seus auspícios e suas pretensões em relação ao ensino da higiene mental no contexto da educação escolar⁴⁰.

Pela vertente tomada em relação aos objetivos iniciais propostos na criação da *Liga*, consideramos interessante ressaltar que nessa nova orientação a prevenção e a educação já se aproximavam do mesmo contexto, sendo que a última se constituiria, cada vez mais, como o recurso criado para a veiculação dos ideais de prevenção a serem alcançados através da higiene mental/moral.

³⁸ Em alguns Estados brasileiros foram criadas *Ligas* independentes, como é o caso da *Liga Paulista de Higiene Mental* e da *Liga de Higiene Mental de Pernambuco*, fundada em 1933 por Ulisses Pernambucano (1892-1943), que tinha como principal objetivo “promover o maior contato entre os médicos que se dedicam à neuropsiquiatria e congregar em torno do movimento pró-higiene mental os elementos mais destacados de todos os setores da sociedade humana que tenham boa vontade e espírito de colaboração” (MEDEIROS, 2001, p. 80).

³⁹ As demais áreas de atuação são: higiene mental e organização do trabalho, higiene mental no meio militar, higiene mental na produção literária e artística e higiene mental e delinquência (LOPES, 1925).

⁴⁰ Um estudo mais aprofundado sobre a LBHM pode ser encontrado em Maestri (2000).

Gondra (2000, p. 524-525) tematizando sobre algumas relações entre “medicina, educação e sociedade” acentua que a constituição da “ordem médica no Brasil” tomou um percurso que partiu de uma perspectiva de cura para um projeto de prevenção. Tal projeto “implicaria tanto a existência de um saber médico sobre a cidade e sua população, quanto a presença do médico como uma autoridade que intervém na vida social, decidindo, planejando e executando medidas ao mesmo tempo médicas e políticas”. Para tanto, a medicina deveria deslocar sua ênfase da doença para a saúde e da clínica para a intervenção no social. Em suas palavras:

Na expansão da medicina, a escola não é esquecida nem a educação de um modo mais geral, pois, para formar as novas gerações seria necessária uma intervenção não apenas no espaço público da escola, mas, também, no espaço privado da casa. Pais e mestres constituem-se, portanto, nos principais destinatários das prescrições médicas quando se trata da educação.

Nesta perspectiva, como educadores do social e com o aval da sociedade, os integrantes da ordem médica promoveriam “a produção de um futuro ordeiro, homogêneo e civilizado” (GONDRA, 2000, p. 526).

Como exemplar dessa proposta ligada a uma visão médico-pedagógica, *Lições de pedagogia* é uma obra voltada à formação de professores e sua ênfase recai sobre a educação intencional, ou seja, aquela ofertada através da escola. Nesse sentido, Manoel Bomfim discute amplamente a intervenção da escola no desenvolvimento moral da criança e afirma: “A Escola julga, recompensa, castiga... A Escola dirige, orienta... A Escola não poderia deixar de influir na moralidade dos alunos”. Não obstante, ele não desconsidera a papel da família como formadora da moral, inclusive atribui àquela uma grande parcela de responsabilidade pela formação moral da criança e declara: “a principal influencia é a da família, cuja acção é decisiva. A Escola completa, apenas, a educação resultante da assistencia domestica” (p. 332-333).

Porém, sua crença no papel da educação escolar como forma de correção dos “defeitos moraes” e tão acentuada que ele recomenda a

prática educativa como meio de prevenção daquilo que considera prejudicial como herança genética e daquilo que pode ser pernicioso se adquirido pela ação do um meio desfavorável. Nesse sentido afirma: “há uma forma de intervenção imediata que a Escola não pode, nem deve, evitar – é a correção dos defeitos positivos no proceder da criança” (p. 335). Esses “defeitos positivos” seriam defeitos por serem obtidos como resultado da herança genética, e positivos por serem manifestados logo cedo pela criança em função de já terem nascido com ela. Sobre isso afirma:

os defeitos que se accusam na criança, ou são herdados directamente, ou são imitados das pessoas da familia. De qualquer forma, os paes que, pelo exemplo ou pelo sangue, passaram aos filhos uma qualidade condemnavel, estão em más condições para reconhecer o defeito, e principalmente para corrigil-o efficazmente (p.335).

Tendo em mente o papel da escola como formadora da educação moral visando corrigir os defeitos adquiridos por herança ou pelo meio complementa: “a acção do mestre deve completar a formação moral do alumno, ajustando-a, quando esta fôr deficiente” (p. 335).

Localizando mais uma vez na família ou em algumas famílias a falta de condições morais adequadas para educar adequadamente suas crianças ele alerta:

A situação da criança, na familia, crêa-se espontaneamente, quer dizer: o governo a que a submettem institue-se sem nenhuma tranzição, e é, muitas vezes, moralmente máo, anti-educativo. Além disto, as inevitaveis crises affectivas da vida domestica, as opposições que se estabelecem, vêm repercurtir sobre o coração das crianças, torturando-as, ou desmoralizando-as. É preciso pensar em tudo isto (p.335).

Como limite máximo de desenvolvimento moral Manoel Bomfim denomina a “alta moralidade”, alcançada através do processo educativo, com o qual “se obtem a selecção dos sentimentos pela “oposição de umas tendencias a outras, procurando sopitar os appetites e os impulsos grosseiros e egoistas, com o contraste e a ascendencia das tendencias sympathicas e sociaes” (p.343).

Reiterando o papel da escola na tarefa de prevenir males maiores e promover a moralidade na criança, afirma: “disciplina moral livremente aceita, esforço de constante aperfeiçoamento, noção de um ideal – eis o que a Escola póde dar – eis o que ella *deve* realizar, na educação moral” (grifo do autor, p. 334).

Portanto, esse ideal de moralidade era buscado pelos integrantes da *Liga*, entre eles Manoel Bomfim, como atributo de saúde mental/moral e esta era entendida como um bem a ser alcançado em prol do progresso coletivo e da harmonia social.

Nessa empreitada a educação passou a ser a forma ideal para se alcançar o desenvolvimento moral que, na visão dos higienistas, daria os meios para o desenvolvimento social.

4.2- A educação como resposta aos “males sociaes”

Essa convergência de idéias em torno da crença no papel da educação como proposta de desenvolvimento social e a expectativa de se corrigir os defeitos e/ou promover o ajustamento dos desadaptados como forma de alcançar o progresso almejado para a nação passou, pouco a pouco - no Brasil República - a estar entre as bandeiras de reivindicações expressadas no conteúdo das idéias veiculadas tanto no meio político, nas produções literárias e didáticas, bem como em demais produções culturais.

Ainda no início do século, discursos como o de José Veríssimo em *A Educação Nacional* datada de 1906 (citada anteriormente), já demonstram a preocupação com a suposta degradação moral e ilustram algumas das convicções até então formuladas acerca das características morais do povo brasileiro:

É este o grande mal que corroi o corpo social brasileiro e envergonha a Patria, verdade que precisamos dizer é aceitar se nos queremos sinceramente corrigir: não é principalmente atividade física, é *antes a energia moral que nos falta e que torna negativas as boas qualidades que temos* (grifo nosso,

VERÍSSIMO, 1985, p.63).

Adepto da corrente intelectual de Silvio Romero⁴¹, Veríssimo (1985, p. 73) concebe o povo brasileiro como dotado de caráter indolente e preguiçoso, dado à passividade e à inatividade. Ao que explica serem estas características herdadas da constituição de nossa nacionalidade pautada na exploração do índio e do negro que haviam acarretado, além dos vícios da hereditariedade, também a frouxidão para o trabalho. Ele demonstra alguns aspectos do pensamento higienista quando defende a educação do caráter e advoga que “o caráter pode educar-se e, de fato, educa-se, isto é, toma na mesma vida comum esta ou aquela direção, estas ou aquelas tendências, segundo as diversas influências que sobre ele atuam” (p. 73).

Discordando destes autores quanto ao posicionamento dos mesmos sobre as características negativas em termos de caráter do povo brasileiro como um todo, mas concebendo a existência de tendências inferiores e tendências superiores herdadas geneticamente, Bomfim propõe a supressão das mesmas pela educação moral, pois acredita que “desse esforço educativo resulta, concomitantemente: recalçamento das tendencias inferiores, a atenuação das manifestações violentas e irreflectidas” (p.343).

Atribuindo menor peso às tendências e peso maior a educação acentua que a “tendencia é sempre vaga”, ou uma “pura virtualidade”, pois ela só passa a ser definida pela educação. Nesse sentido, “será sempre possível educar e adaptar á vida moral o individuo normal, quaesquer que sejam as suas tendencias” (p. 344).

Enquanto Manoel Bomfim atribuía à educação escolar (intencional) maior parcela de responsabilidade sobre a formação da criança José Veríssimo, por exemplo, acentuava o papel da família como formadora do caráter.

⁴¹ Silvio Romero é considerado um dos principais oponentes teóricos de Manoel Bomfim e caracterizado por Leite (1976, p. 178-194) como sendo convencido da inferioridade racial do povo brasileiro, tendo suas idéias calcadas na visão do brasileiro como constituído de um caráter apático, sem iniciativa e desanimado.

A educação do caráter, entretanto, é, principalmente, fora da escola que se faz. [Através da] educação doméstica, porventura o mais poderoso agente da cultura moral e, finalmente, o meio, isto é, o complexo de funções físicas e morais que sobre nós atuam: a sociedade, a leitura, as festas, a religião, a arte, a literatura, a ciência, o trabalho (VERÍSSIMO, 1985, p.73-74).

Suas afirmações nos remetem à proposição de que, ora defendendo a escola como meio de redimir o passado trágico da colonização, ora proclamando a família como a principal formadora dos padrões morais do cidadão, o discurso da educação como redentora dos “males sociais” torna-se cada vez mais hegemônico passando a enfatizar a prevenção como forma de melhorar a constituição física, mental e moral as futuras gerações.

Esse discurso foi ganhando força à medida que as mazelas sociais se acirravam nesse momento de constituição do mercado de trabalho livre, primeiro à medida que a tônica era preparar mão de obra para atender as novas funções no mundo do trabalho e, posteriormente, para formar cidadãos disciplinados (SCHELBAUER, 1997).

Por seu lado, Almeida Junior (1922 apud ROCHA, 2003, p.41) também comunga com esse ideal acentuando que as “condutas desregradas da população” deveriam ser estancadas através do “disciplinamento” a ser auferido pelos médicos higienistas através do uso combinado entre os preceitos higiênicos e os preceitos morais, haja vista que:

Compreende-se que não basta sanear o ambiente. O homem alheio à hygiene é o maior viveiro de germens pathogenicos, e o mais activo popularizador de molestias. Só elle mesmo, pela sua propria vontade, aquiescida pela educação moral e orientada pela instrucção hygienica, poderá estancar a fonte morbigena.

Dessa forma, os anseios de regeneração moral foram amplamente veiculados por diversos pensadores da época, seja por Manoel Bomfim que dava peso maior à educação escolar, seja por aqueles que defendiam o disciplinamento moral como função fundamental da família. Os discursos, via de regra, apregoavam que a formação moral deveria permear a educação

da criança o mais cedo possível. É o que ressalta Barbosa (1882 apud COSTA, 2004, p. 174) ao referir-se à formação de hábitos na criança: “aproveitar as primeiras épocas da vida, em que é mais fácil amoldar essa *cera mole*, como já o disse alguém, aos atos, é um grande passo para o fim a que se propõe a educação” (grifo do autor).

4. 3 - Higiene moral como “formula” da felicidade

Concebendo a moral como “o código dos bons costumes” e a “enumeração dos deveres” decorrentes dela como “sentimentos normaes do homem” Manoel Bomfim defende seu desenvolvimento desde a infância (p. 340). Para ele, sendo a educação moral realizada através da inculcação de hábitos, tanto mais cedo sendo realizada, mais fortemente seria cristalizada através do processo educativo, resultando daí o crescimento do “valor humano” e dos “sentimentos moraes” capazes de tornarem-se “uteis á grandesa do proprio individuo, e indispensaveis á vida social” (p. 350).

Na mesma perspectiva de progresso moral, via higiene mental/moral, o médico Ernani Lopes, em uma conferencia proferida em 1925 na Faculdade de Medicina de Porto Alegre acentua que o movimento em prol da higiene mental que havia sido criado nos Estados Unidos e expandido para muitos países da Europa (entre eles França e Alemanha) havia chegado ao Brasil por volta de 1906 por intermédio do psiquiatra Juliano Moreira⁴².

Ao encerrar o tópico sobre *Hygiene mental e educação* Lopes (1925, p. 160) cita o caso de uma criança em particular e sentencia: “como se vê, trata-se de um caso manifesto de creança anormal, com um ‘deficit’ accentuadissimo da esphera moral”.

Esse “deficit accentuadissimo da esphera moral” deveria ser sanado

⁴² Juliano Moreira foi um dos presidentes de LBHM. Nos *Archivos Brasileiros de Higiene Mental* de outubro de 1929, na seção *Noticiário*, é citada uma homenagem feita a ele após seu regresso do Japão e Alemanha. Nesse evento estavam presentes, além de inúmeros membros da *Liga*, “o representante do Sr. Ministro da Justiça e os Professores Pan Soldán, do Peru, Bernardo Houssay, da Republica Argentina, Vegara Keller, do Chile, Pacheco e Silva da *Liga Paulista de Hygiene Mental* e Fabio de Barros da Faculdade de Porto Alegre. (CALDAS, 1929, p. 02).

através de duas frentes de atuação: uma delas composta pelas mães, as quais seriam incumbidas de “formar os primeiros hábitos de seus filhinhos, adaptando-os da melhor maneira aos problemas iniciais da vida” e sobretudo, evitando de deixarem os “cuidados educativos iniciais a mães e criadas”. Para tanto recomendava-se a criação de “jardins de infância” visando “fazer a educação dos sentidos, preparar a adaptação das crianças e tornar mais fácil e econômico o futuro trabalho escolar”. A outra frente de atuação seria composta pelas professoras primárias, através das quais “se multiplicariam as fontes de propaganda dos grandes princípios que põem na educação os fundamentos da higiene mental, *cultivando e preparando as mentalidades individuais para o correto ajustamento futuro, base da saúde, do trabalho e da felicidade*” (grifo nosso, FONTENELLE, 1925, p.8-9).

Adepto desse posicionamento, em relação à busca da felicidade Manoel Bomfim afirma: “esta é uma situação de espírito para onde o indivíduo não se encaminha por si mesmo; *é a educação que a prepara*”. Para ele, a felicidade é a “fórmula da temperança” que resulta de condições que vêm do berço, e *que na educação se afirmam e se apuram* (grifos nossos, p. 417-419).

No discurso proferido em 13 de maio de 1904 a formandas da Escola Normal do Rio de Janeiro (já citado anteriormente), Bomfim (apud AGUIAR, 2000, p. 277) já destacava:

Se nós, brasileiros, possuíssemos um ideal, seríamos o mais feliz dos povos sobre a terra” –Fez uma pausa e acrescentou: “Um ideal! Indagareis vós: qual? Um ideal” – prosseguiu”- “não se fabrica ao capricho dos indivíduos; é a própria vida quem o formula. [...] O homem moderno tem o seu destino e a sua missão na terra; já não aspira a morte, quer a vida; e o seu ideal está ligado ao destino e à felicidade de todos. [...] O seu ideal é ver a humanidade consciente da sua força e da sua grandeza – ideal tangível, que a ciência demonstra, e que a evolução justifica.

Sempre enfatizando esse ideal, como uma das condições fundamentais para a busca da felicidade Manoel Bomfim defende a “atividade laborativa”. Defende o trabalho como meio de obtenção de satisfação pessoal, mas adverte que o trabalho não deve ser convertido em

pena, pois “são infelizes aquelles a quem a vida condemna ao trabalho desinteressante e exaustivo de galés. O bom trabalho, propriamente humano, é aquelle que captiva attenção, e se faz enquanto as energias se offerecem para a acção” (p.424).

Sintonizado com os ideais de progresso presentes na época Manoel Bomfim defende a atividade laborativa concebendo-a como conseqüência da educação moral. Atribuindo a possibilidade de felicidade pessoal à busca de progresso geral, acentua: “E isto só é possível si se concretisa a vida num sincero programma de trabalho”, pois diante disso “os desejos se attenuarão, convertendo-se em virtualidades de acção coherente” (p. 425). Trabalhando sempre na perspectiva de progresso geral ou para todos, acredita que através do trabalho de todos

desapparecem os motivos isolados, eliminam-se os impulsos dispersivos; todos os fins se encadeiam, porque cada acto suscita um novo acto, em vista do fim superior e geral, e a *vida feliz* será, não a sucessão de gosos, mas multiplice prazer de viver uma vida ao mesmo tempo vigorosa e serena, feita de unidade interna e de desdobramento exterior (grifo do autor, p. 425).

Defendendo a idéia de que o indivíduo “realisa a existencia como a Natureza realisa a arvore” Bomfim propõe que não há “receita pratica de felicidade” sem a educação moral, pois “é dominando a si próprio, que o individuo domina o destino” (p. 426).

Assim, denotando sua crença incondicional no desenvolvimento moral como possibilidade de alcance de felicidade pessoal e de progresso geral adverte que a criança necessita ser conduzida, desde cedo, a sentir-se “satisfeita e feliz”. Essa condução seria realizada “á medida que a vida vae se revelando, e que os desejos vêm surgindo” através da definição daqueles que “devem ser afastados e reprimidos” evitando-se, o mais cedo possível, “tudo que a póde levar para o mal”. Em seu entender, o desenvolvimento de “prazeres superiores e moraes” incutiriam na criança a idéia que “não falta na vida belleza a admirar, nem grandeza a que nos deliquemos [e que] os desgostos virão na sua hora, as misérias se farão conhecidas; mas, apezar de tudo, o coração achará sempre motivos para meditações consoladoras”.

Tais fatores por si teriam a vultuosidade de proporcionarem ao indivíduo “os limites de felicidade possível” e a condição de “partilhar de um viver feliz...gostar a justa ventura de quem deseja sem invejar e sem exasperar-se...” (p.427).

Refletindo sobre seus posicionamentos percebemos em Bomfim a premissa teórica de idealização do ser humano identificando-o como se fosse, inicialmente, um emaranhado de tendências (inferiores e superiores) sob o qual a educação atuaria, esquadrinhando-o e localizando tais tendências para reformulá-las em sua estrutura mental/moral. Ele parte do princípio de que a criança é moldável, como *cera mole* e que a educação irá torná-la humanizada ou moralmente saudável.

Portanto, Manoel Bomfim parece não considerar o contexto histórico em que vivia a criança, que é seu objeto de intervenção. Parece negar as desigualdades sociais e desconsiderar a existência de interesses diversos e divergentes entre as classes sociais, por acreditar na harmonia entre todos em prol do desenvolvimento da nação. Nesse sentido, em nosso entender, Manoel Bomfim pode ser considerado um legítimo representante da ética social burguesa, pois seu pensamento foi sendo construído como fruto de uma visão ideologizada, não pautada na criticidade e na historicidade dos fatos.

Assim, a idéia de progresso moral a ser alcançado através da educação, tendo esta como formadora de mentalidades capazes de promover o bem estar social, parece ter sido a grande crença de Manoel Bomfim. **Crença esta que o levou, em sua trajetória como higienista e educador, a acreditar em um ideal de homem e de mundo descolado das relações concretas de vida e de sobrevivência.**



FIGURA 7

Higiene mental não é distração. Não é vazio mental. Nada enche tanto como um coração vazio! Veja a menina [...] Ela foi ao bosque. Contemplou. Olfactou. Deixou-se acariciar pelo vento suave. Ouviu murmúrios serenos e pássaros alegres. Em sua inocência, captou a presença inefável do Espírito Santo que enche o orbe da terra. Depois sentou. E guardou tudo no seu coração.

Ovídio Zanini, 1977.

PARA NÃO CONCLUIR... COM A CERTEZA DE QUE O PERCURSO DA HISTÓRIA CONTINUA.

Finalmente, há que preparar e elevar a massa do povo brasileiro, trazer para o nível cultural do momento os milhões de descendentes e representantes das raças a quem, até agora, só foi dado trabalhar e sofrer. É este o caos santo, donde surgirá o que, na sua hora, definirá explicitamente a alma brasileira. Através da salutar e indispensável renovação revolucionária, esse caos se distribuirá em germes de novas formas, para a nova vida com que contamos.

[...]

Esperamos, confiemos, no entanto, ainda quando tudo se nega a uma tal perspectiva.

Manoel Bomfim, 1931.

Iniciamos este estudo tendo o objetivo de conhecer e discutir alguns aspectos da proposta educacional de Manoel Bomfim através da análise de uma de suas obras denominada *Lições de pedagogia*, escrita em 1915.

Ao longo desse percurso interessava-nos analisar o pensamento desse autor que foi um dos integrantes de um movimento em voga no Brasil no período compreendido entre o final do século XIX e início do século XX: o movimento higienista. Tal movimento, de forma geral, figurou como proposta médico-pedagógica construída por médicos auto denominados higienistas que tinham suas ações voltadas à higienização das cidades, da população e da família tendo como meio de ação a promoção da higiene física e da higiene mental e como uma das metas a prevenção às doenças mentais.

Tivemos a preocupação de entender o contexto sócio-econômico, bem como político-educacional em que Manoel Bomfim escreveu *Lições de pedagogia* visando perceber sob qual concepção de homem e de mundo ele se expressava. Consideramos a análise desse contexto de fundamental importância já que Manoel Bomfim não tratava de fatos abstratos ou fictícios, ele tratava de fatos concretos ligados a relações sociais estabelecidas pelos homens que viviam naquele período característico na história do Brasil: o período de transição de uma política econômica global pautada no trabalho escravo em um regime de governo imperial para uma conjuntura econômica assentada no trabalho livre e na livre concorrência de mercado que demandava novos saberes e novas conformações sociais. Conjuntura esta onde estava sendo implantada uma modernização “pelo alto”, como afirma Chasin (1978, p. 28), ou seja, pautada na ausência de participação democrática, caracterizada pela união entre a burguesia emergente e a antigas classes dominantes, comprometidas com o passado colonial.

Sua trajetória como médico, político e educador o caracterizava – através de suas produções teóricas - como um dos representantes dos ideais buscados pelos homens naquele período, frente a nova necessidade criada de preparação de mão de obra necessária a um novo projeto de sociedade, seja visando a atenuação das conseqüências da transição de um modelo econômico para outro ou para garantir a supremacia da nova ordem social

nascida com a República. Nesta perspectiva, consideramos Manoel Bomfim um dos legítimos representantes de um pensamento construído por um agrupamento social composto por parte da intelectualidade que tinha como meta uma proposta de desenvolvimento para o Brasil.

Pressupondo-o como tal – e justificando tal pressuposição em função de partimos das premissas da análise histórica, pela qual as idéias dos homens são a expressão de uma prática social e que as produções de uma época revelam o modo de pensar dos homens dessa época – buscamos compreender o que o levou, em seu tempo, a produzir tais idéias, ou seja, quais práticas sociais estavam se configurando e determinando o conteúdo destas idéias, e ainda, o que estas representavam naquele momento histórico.

Embora tenha sido descrito como revolucionário por alguns autores que o adotaram como objeto de estudo, tais como: Souto Maior (1993); Aguiar (1996), Bertonha (1997), em função de o reconhecerem como autor de um contra-discurso avançado para a época, cujas idéias teóricas caminhavam distintas da grande maioria das de seus pares, 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, tais como: Pécaut, Fouillée, Ferry, Condorcet, Tocqueville, Compayré, entre outros.

Segundo Leonel (1994), estes pensadores franceses podem ser considerados como alguns dos grandes expoentes das idéias iluministas presentes na França na transição do século XVIII para o século XIX. Em função da repercussão que tiveram, tais idéias se constituíram como base para a criação dos Sistemas Nacionais de Educação, não só na França, mas em diversos países, inclusive no Brasil⁴³.

A título de referência destacamos um trecho da fala de Condorcet (1929) em *Memórias sobre a Instrução Pública*, escrita em 1790, na qual na Terceira Memória intitulada *Sobre a Instrução Comum para os Homens* ele declara: “a instrução moral deve ter por objetivo fortificar os hábitos virtuosos e de prevenir ou destruir os outros” (p.68).

Também a título de ilustração tomamos a fala de Fouillée (s/d, p. 08) em *A Educação Moral e Cívica dos Professores* na qual ele recomenda:

Se vocês querem humanizar as ciências, comecem por iniciar todos os futuros professores na psicologia científica, na lógica, na moral científica, nas doutrinas filosóficas ou científicas sobre a natureza e sobre a vida, sobre o valor e os limites do conhecimento; eles verão então a parte no todo, o especial no geral, o particular no universal. [...] para todos os professores, o único e verdadeiro estágio [...] é um estágio

⁴³ Leonel (1994) estudando a constituição da escola pública, elenca fatores norteadores dos ideais do liberalismo na educação demonstrando as transformações sociais no pensamento liberal que no século XVIII tinha características de um “espírito revolucionário” e, no século XIX, “contra-revolucionário” (p.146).

intelectual e moral [...] A pedagogia em si mesmo, da qual falo tanto, não é senão a psicologia, a lógica e a moral aplicadas à educação; nós reclamamos então, em todos os exames de licença e de título, uma composição de psicologia, de lógica ou de moral privada ou social.

Assim, identificando alguns dos fundamentos teóricos de suas idéias nas concepções elaboradas pelos teóricos do Iluminismo temos a possibilidade de reconhecê-lo não como um “contra-discurso avançado para a época”, ou como alguém que estava “adiantado em seu tempo”, mas sim como alguém que estava afinado com o seu tempo, pois defendia aquilo que se colocava como necessidade naquele momento histórico: a defesa da educação escolar como saída para todos os males, inclusive para os “males sociais”. Sendo assim, Manoel Bomfim, foi, dentre tantos outros intelectuais de seu tempo, um defensor dos ideais de que a educação seria o caminho a ser percorrido para debelar tanto o atraso de muitas nações em relação a outras como também as diferenças sociais entre as classes na sociedade capitalista como um todo.

Nessa nova ordem, o Brasil passava por mudanças nas relações de produção, e como consequência, na produção da vida social que se caracterizava, paulatinamente, pela existência do trabalho livre e pela venda da força de trabalho onde o antigo escravo ou colono não mais seria submisso ao senhor ou proprietário de terras e sim regidos pelas leis de mercado e pela livre concorrência, e onde esse indivíduo perderia definitivamente sua identidade social como servo ou escravo e passaria a ser força de trabalho anônima no mercado. De acordo com Bomfim (1926, p. 35), a adaptação era uma necessidade e a educação a forma de atendê-la.

Consideramos Manoel Bomfim como um teórico que partia do plano das idéias e não da prática social, pois acreditava que reformulando as idéias dos homens, estes modificariam sua prática. Nesta perspectiva teórica nutria um grande ideal de regeneração mental do povo brasileiro visando a construção de uma grande nação através do progresso social que – em sua concepção - seria alcançado para todos os homens através da educação.

Esse ideal de regeneração mental criado pelo movimento higienista do qual Manoel Bomfim era um dos integrantes, assumiu um caráter ideológico ao transpor as ações de higiene do corpo e dos ambientes para a higiene moral. Ou seja, ao buscar a higienização dos costumes os higienistas passaram a trabalhar em função da idéia da possibilidade de existência de um modelo ideal de homem, o qual seria formado ou modelado através da educação moral, via educação escolar. Em sua forma de atuação mais abrangente, o movimento higienista serviu amplamente aos interesses da nova sociedade como forma de negligenciar a existência de intensos conflitos sociais decorrentes do acirramento das

contradições sociais inerentes a essa nova conformação social. Nesse sentido, ao proporem explicações para problemas gerados na coletividade – como é o caso de muitas moléstias, por exemplo – como se fossem gerados por questões individuais os integrantes dessa elite pensante escamoteavam a existência de contradições sociais e naturalizavam as relações sociais.

O ideal de progresso social expressado por Manoel Bomfim e por outros higienistas identificava-se com os ideais do escolanovismo. Além de terem sido trazidos para o país pelas mãos de inúmeros intelectuais da época, a mesma visão de homem e de mundo os embasavam, ou seja, a visão de ser humano como organismo biológico, regido segundo as leis da biologia evolutiva e guiados pelas leis de natureza. Leis estas que, no entender destes homens, se apreendidas e reproduzidas pela educação seriam capazes de reformar os homens e gerar a harmonia e o progresso social.

Assim como Romero (1960) e Lobato (1951), Manoel Bomfim condenava as condições de atraso do povo brasileiro, porém diversamente deles, tinha um ideal de “regeneração” através da educação. Almejava o progresso social e econômico pela educação moral. Condenava o racismo e a opressão (do negro e do índio) e defendia o civismo e o patriotismo pela mistura das raças visando a constituição de uma coesa nacionalidade decorrente dessa mistura. Propunha a ciência pautada no ideal evolucionista: suporte do pensamento burguês, pelo qual o indivíduo como organismo, melhoraria em sua constituição e funções à medida que houvesse a sua adaptação às condições do meio.

Compreender a trajetória teórica de Manoel Bomfim implica em levar em consideração que o período de suas produções – mais precisamente entre 1890 e 1932 – foi caracterizado como uma época de grande efervescência ideológica em função de mudanças significativas havidas na conjuntura econômica brasileira, onde as produções das diversas ciências impulsionadas com o advento do sistema capitalista de produção (biologia, psiquiatria, pedagogia, psicologia, etc) passaram a reproduzir os interesses das classes emergentes, haja vista que as mesmas também são produtos dessa nova ordem social vigente. Nesse sentido, podemos afirmar que as produções teóricas de Manoel Bomfim não fugiram à regra.

Em *Lições de pedagogia* Manoel Bomfim professa exhaustivamente sua crença no poder das idéias. Nesse sentido, equipara a sociedade a um conjunto de homens guiados pelo mesmo ideal de progresso social a ser alcançado pelo progresso moral que os tornaria capazes de agregar-se funcionalmente como engrenagens de uma máquina, visando o

desenvolvimento da nação e o bem estar de todos. Sendo assim, deixa claro que não concebia a existência de conflitos de interesses entre as classes sociais, conflitos estes acirrados com o avanço da industrialização. Deixa claro também que não considerava os antagonismos e as desigualdades entre as classes sociais, pois possuía uma visão naturalizada de homem e de mundo.

Nesse sentido, suas proposições teóricas ficam a grande distância das proposições teóricas da análise histórica elaborada por Marx (1818-1883). Inclusive em *Obra do Germanismo*⁴⁴, escrita em 1915, Bomfim tece críticas à teoria marxista da luta de classes. Segundo ele,

a Alemanha foi romântica, liricamente sonhadora, numa inspiração nebulosa e vaga, para ser humanitariamente utopista e revoltada. Não admira, por conseguinte, que do espírito alemão tivesse surgido o materialismo histórico de Karl Marx. Quando todas as outras civilizações reclamavam, em nome da justiça, contra a espoliação dos trabalhadores; enquanto o gênio russo exprime-se nas teorias libertárias de Bakunin, e o francês nos processos humanos e associativos de Saint-Simon e de Blanqui; o alemão produz a teoria da luta econômica – a luta de classes como norma explicativa, a luta como processo normal de solução (apud AGUIAR, 2000, p. 427).

Para Aguiar (2000), Bomfim considerava a palavra luta como possibilidade de embate físico ou luta armada, tomando-a “ao pé da letra” e não como “oposição de uma determinada classe social à ação de outra”. Desconsiderava ele, que “as tensões entre as classes exprimem as contradições da própria sociedade” (p.427).

Dessa forma, parece provável que sua crítica às teorias racistas (pautadas no conceito de raças superiores e raças inferiores) se esgotava nesse limite, haja vista que seu discurso ousado extrapolava o limite de raça, porém se esbarrava no limite de classe.

⁴⁴ De acordo com Aguiar (2000) esta obra não teve significativa expressão dentre as produções de Manoel Bomfim. Porém, deixou dois marcos em sua trajetória teórica, sendo o primeiro a condenação da tentativa de imperialismo da Alemanha sobre a Bélgica (fato este que o levou a ser condecorado pelo rei da Bélgica em 1918, recebendo o oficialato da Ordem Leopoldo). O segundo marco foi a substituição que passou a fazer do termo parasitismo pelo termo imperialismo para designar a dominação econômica, política e militar de uma nação sobre outra.

Bomfim demonstrava ter consciência da existência de classes sociais distintas, porém negava os conflitos de interesses entre elas e a exploração de uma sobre a outra, concebendo-as como harmonicamente constituídas em função de um ideal de progresso social. Essa visão de esforço de todos em prol de um mesmo ideal, em seu entender, traria “a felicidade que se incorpora ao progresso geral, sem possibilidades de oposição entre as preocupações pessoais e o bem comum” (p. 426).

Em relação a sua crença no poder da educação como reformadora das mentalidades dos homens, esta se mostrava tão expressiva que ao localizar no indivíduo algumas tendências tidas como inferiores e herdadas como herança ou como influência de um possível meio desmoralizador, as concebia como passíveis de supressão pela educação, ou nos casos em que esta não conseguisse dar a solução adequada, ou seja, fazer com que o indivíduo se adaptasse às normas vigentes, a questão seria explicada como falha do indivíduo, como possível degeneração de caráter. Ou seja, o que a educação não pudesse corrigir era atribuído ao indivíduo como causa, e, portanto as conseqüências deveriam ser a ele imputadas.

Nesse sentido, em seus anseios de melhorar as condições sociais do povo brasileiro através da associação educação/progresso Manoel Bomfim aderiu ao discurso dominante e tratava a educação como fenômeno isolado das relações sociais, ou das condições concretas de existência da grande maioria da população.

Feitas estas considerações, em função da proposta formulada inicialmente e dos questionamentos levantados ao longo deste percurso, consideramos ter alcançado os objetivos propostos, pois, embora durante o processo de pesquisa e análise tenhamos considerado a produção teórica de Manoel Bomfim bastante rica e diversificada, buscamos trabalhar dentro dos parâmetros estabelecidos no início, segundo o recorte realizado. Assim, nos limites deste estudo, não seria possível apreender sua linha de pensamento como um todo, haja vista terem sido muitas as suas áreas de atuação, primeiramente exercendo a medicina e, oportunamente, como político, escritor e pensador da história e da educação, além de estudioso de psiquiatria e psicologia.

Porém, mesmo não tendo acesso a todas as suas produções teóricas pudemos verificar suas contribuições para a inserção dos princípios higienistas no campo da educação em seu ideal de elevação do nível mental/moral da população. Percebemos ainda, sua inabalável crença na educação como formadora da moral considerada por ele como condição fundamental para o progresso social da nação.

Parafrazeando Seve (1969) podemos afirmar que a vida humana não é a somatória de atos e condutas, mas formada por um mundo social. Nesse sentido, consideramos que Manoel Bomfim, em sua trajetória pessoal expressa parte de um pensamento construído na sociedade daquele período. Sendo assim, pudemos perceber que Manoel Bomfim, enquanto teórico de uma época e, enquanto recorte tomado desta mesma época, representa uma variável histórica capaz de representar - em certa medida - o conjunto das relações sociais.

Considerando-o assim, temos a clareza de que o estudo de suas idéias no campo educacional não pode esgotar-se nos limites de algumas páginas. Outrossim, requer maiores aprofundamentos em questões ainda mais abrangentes, tais como: sua atuação política à frente do Parlamento da época ou sua atuação político-administrativa à frente do *Pedagogium* ao longo de mais de uma década. Estudos estes que, possivelmente, revelariam demais aspectos de seus posicionamentos teóricos enquanto educador e enquanto médico higienista integrante da LBHM.

De forma geral, o estudo de parte de sua produção teórica nos levou à reflexão de que assim como ele, muitos outros importantes personagens da história são ainda legados ao esquecimento, quando poderiam ser tomados como legítimos representantes de concepções teóricas vigentes em seu contexto histórico, de acordo com o segmento social do qual fizeram parte e sob o qual gestaram seus conhecimentos e suas concepções.

Ao final do percurso até aqui empreendido, deixamos este estudo “em aberto” pelo interesse futuro em estudar e compreender mais profundamente o pensamento de Manoel Bomfim, haja vista acreditarmos que suas concepções sobre educação não tenham surgido ao acaso, mas, sobretudo, como fruto de suas reflexões sobre sua prática social e acerca da prática social dos homens daquele período.



FIGURA 8

O que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que faça ver o que está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquilo que os olhos descortinam, mas aquilo que as sucessões da sintaxe definem.

Michel Foucault, 1999.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R.C. – Um livro admirável (Prefácio). In: **O Brasil Nação: Realidade da Soberania Brasileira**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Topbooks, 1996, p. 22-34.

_____ - **O rebelde esquecido. Tempo, vida e obra de Manoel Bomfim**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ALMEIDA JUNIOR, A. – O saneamento pela educação. In: ROCHA, H. H. P. – Educação escolar e higienização da infância. **Cad. CERES**, abr. 2003, vol. 23, nº 59, p. 39-56.

ANDRADE, M. de – **Poesias completas**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes. Belo Horizonte: Itatiaia. 1980.

ARCHIVOS Brasileiros de hygiene mental - **Liga Brasileira de Hygiene Mental**. Rio de Janeiro, Anno 1, nº 1, p. 223-234, maio, 1925.

_____ Brasileiros de hygiene mental - **Liga Brasileira de Hygiene Mental**. Rio de Janeiro, Anno 2, nº 1, p. 39-56, outubro, 1929.

_____ Brasileiros de hygiene mental - **Liga Brasileira de Hygiene Mental**. Rio de Janeiro, p. 170-173, abril, 1933.

ARIÈS, P. – **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ASSIS, J. M. M. de – **Dom Casmurro**. Obras completas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1900.

ASSIS, M. – **A sereníssima república e outros contos**. São Paulo: FTD, 1994.

AZEVEDO, A. – **O cortiço**. Texto original completo. Edição especial. Tomo I. Biblioteca de Ouro da Literatura Universal. Publicação Europa América Ltda, 1988.

BANDEIRA, M. – **Estrela da vida inteira**. 25ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARRETO, C. E. (Org.) – **Constituições do Brasil**. 6ª edição. São Paulo: Saraiva, v. 1, 1971.

BARRETO, L. – **Triste fim de Policarpo Quaresma**. 3ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1987.

BARSA, Enciclopédia. - **Academia Nacional de Medicina**. 15ª edição. São Paulo. Encyclopaedia Britannica Editores Ltda. Vol. 9, p. 127-128, 1978.

BERTONHA, I. – **Manoel Bomfim: um ilustre desconhecido**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1987.

BILAC, O. – **Seleção de textos novos, estudos bibliográficos, histórico e crítico e exercícios por Norma Goldstein**, São Paulo: Abril Educação, 1980.

BILAC, O. e BOMFIM, M. – **Através do Brasil: prática da língua portuguesa**. Organização Marisa Lajolo – Coleção Retratos do Brasil – São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 37-40.

BOARINI, M. L. (Org.) - **Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil**. Maringá, EDUEM, 2003.

BOMFIM, M. – **A América Latina: males de origem**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora S.A. A NOITE. 1905.

_____ – **Lições de Pedagogia. Theoria e prática da educação**. 3ª edição. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1926.

_____ - **O Brasil Nação. Realidade da soberania brasileira**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

_____ – **O Brasil na América: caracterização da formação brasileira.** 2ª edição, Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

BOTELHO, A. P. – **O batismo da instrução: atraso, educação e modernidade em Manoel Bomfim.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BRASIL 500 ANOS (1892-1910) – **A revolta da vacina.** São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

CALDAS, M. - Os arquivos brasileiros de hygiene mental. **Archivos brasileiros de hygiene mental.** Rio de Janeiro, v. II, nº 1, p. 1-2, out.1929a.

CARMO, S.I.S. e COUTO, E.F.B. – **História passado e presente** – 2ª. edição revisada e atualizada. São Paulo: Atual, 1994.

CHASIN, J. – **O integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1978.

COMPAYRÉ, G. – A educação moral. In: LEONEL, Z. – **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

CONDORCET. CONDORCET Par F. BUISSON. Réformateurs Sociaux. Collection de Textes. Dirigée par **G. BOUGLÉ**, Professeur á Sorbonne, directeur adjoint de l'École Supérieure. Paris. Librairie Félix Alcan. 1929. p. 55-87. Tradução: Zélia Leonel.

COSTA, J. F. – **História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico.** 4ª. edição. Rio de Janeiro: Xenon, 1989.

_____ – **Ordem médica e norma familiar.** 5ª edição. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2004.

COSTA, N. do R. - **Lutas urbanas e controle sanitário**. Rio de Janeiro: Vozes. Abrasco, 1985.

CUNHA FREIRE, M. L. da M. – Sobre a necessidade de prestar atenção, na escola, à educação do caráter, assim como ao cultivo da personalidade da criança. In: **I Conferência Nacional de Educação**. Tese nº 70. Curitiba, 1927, p. 410-415.

CUNHA LOPES, I. – Prophylaxia social das toxicomanias. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Rio de Janeiro, Anno I, nº 1, p.117-129, abr., 1925.

DARWIN, C. – **Origem das espécies**. Tradução Eugênio Amado. Belo Horizonte: VILLA RICA, 1994.

DAVIDOFF, L. L. – **Introdução a psicologia**. São Paulo: Mcgrawill do Brasil, 1983.

DECHANDT, L. V. – Formação do caráter do povo brasileiro. In: **I Conferência Nacional de Educação**. Tese nº 73. Curitiba, 1927, p. 425-428.

DEWEY, J. - **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 7ª edição, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1971.

DÓRIA, S. – **O que o cidadão deve saber: manual de instrução cívica**. São Paulo: Editores Olegário Ribeiro & C., 1919.

ESPOSEL, F. – Idéas geraes... **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Rio de Janeiro, Anno I, nº 1, p.101-108, maio, 1925.

FAUSTO, B. – **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)**. São Paulo: DIFEL, 1976.

FERNANDES, F. (Org.) – **Marx e Engels: história**. São Paulo: Editora Ática, 1983.

FERRY, J. – **La escuela laica: carta dirigida a los maestros por el ministro de instruccion publica**. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1945.

FONTENELLE, J. P. – Editorial. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Rio de Janeiro, Anno 1, nº 1, s/p, mar, 1925.

_____ – Hygiene mental e educação. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Rio de Janeiro, Anno I, nº 1, p.1-10, maio, 1925.

FOUCAULT, M. – As **palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUILLÉE, A. – **A concepção moral e cívica dos professores**. Editions de la Revue Bleue. s.d., 155p. Tradução Zélia Leonel (tradução não revisada).

GALIANI, C. – **Reflexões sobre educação e democracia em John Dewey: a escola como formadora do sentimento democrático**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2003.

GONDRA, J. G. – Medicina, higiene e educação escolar. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-550.

GONTIJO, R. – Manoel Bomfim, “pensador da História” na primeira república. In: **Revista Bras. Hist.**, jul. 2003, vol. 23, nº 45, p. 129-154.

GUIMARÃES FILHO, A. - Educação e higiene mental. In: **I Conferência Nacional de Educação**. Tese nº 82, Curitiba, 1927, p. 464-470.

JAGUARIBE, D. J. A. – **Arte de formar homens de bem**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Laemmert & C; Livreiros-Editores, 1880.

LAJOLO, M. (Org.) – Cronologia de Manoel Bomfim. In: **Através do Brasil: prática da língua portuguesa**. Narrativa. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. – (Coleção Retratos do Brasil).

LEÃO, A. C.- **O Brasil e a educação popular**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1917.

LEITE, D. M. – **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. 3ª edição. São Paulo: Pioneira, 1976.

LEONEL, Z. – **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

LOBATO, M. – **Mr. Slang e o Brasil e problema vital**. São Paulo: Editora Brasiliense Limitada, 1951.

LOPES, E. - Trabalhos da Liga de Hygiene Mental. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Rio de Janeiro, Anno I, nº 1, p.151-164, abr., 1925.

LOPES, E. M. T.- O escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, G. N. de (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Editora Loyola, 1984, p. 19-28.

LOURENÇO FILHO, M. B. – **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 12ª edição. São Paulo: Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

MACHADO, L. T. – **Formação do Brasil e unidade nacional**. São Paulo: IBRASA, 1980.

MAESTRI, M. – **Demandas higienistas no século XX: aspectos histórico-educacionais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2000.

MAGNOLI, D. O. – **O corpo da pátria: imaginação geográfica e política externa no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Moderna, 1997.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. – Primórdios do ensino de psicologia no Brasil: os laboratórios experimentais. In: **DOXA, Rev. Paulista de Psicologia e Educação**. Araraquara, v. 3, 1997, p. 35-49.

MEDEIROS, J. A. de – **Ulysses Pernambucano**. Coleção Pioneiros da Psicologia Brasileira. Volume II. Rio de Janeiro: Imago, CFP. 2001.

MELLO, G. N. de – **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Editora Loyola, 1984, p. 09-17.

MONCORVO FILHO - História da proteção à infância no Brasil (1500-1922). In: RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar/Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 117-162.

MOURA, E. B. B. de – **Mulheres e menores no trabalho industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 1982.

NAGEL, L. H. – A crise da sociedade e da educação. In: **Rev. Apontamentos**, nº 09, nov, 1992b.

NAGLE, J. – **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: EPU, 1976.

NALLI, M. A. G. – **O gene educado: a antropologia eugênica de Renato Kehl e a educação**. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2000.

PAYOT, F. – Carta ao senhor “X”, membro da Assembléia Nacional. 23 de maio de 1872. In: LEONEL, Z. – **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

PEIXOTO, A. – **Clima e saúde**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.

PENNA, B. – Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar. In: **I Conferência Nacional de Educação**. Tese nº 1, Curitiba, 1927, p. 29-33.

PERNAMBUCO, U. – Formação de hábitos sadios nas crianças. **Anaes do terceiro Congresso Brasileiro de Hygiene**. 1926, p. 889-896.

PESSOTI, I. – Notas para uma história da psicologia brasileira. In: **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988.

PETTA, N.L; OJEDA, E. A.B. – **História: uma abordagem integrada**. 2ª edição, São Paulo: Moderna, 2003.

QUEIROZ, E. de - **A emigração como força civilizadora (Relatório sobre a emigração)**. Lisboa: Editora Perspectivas e Realidades, 1979.

RADECKI, W. – Hygiene mental da criança. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Rio de Janeiro, Anno I, nº 1, p.11-89, abr., 1925.

REIS, J. R. F. – **Higiene mental e eugenia: o projeto de regeneração nacional da Liga Brasileira de Higiene Mental (1920-30)**. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Unicamp. São Paulo, 1994.

RIBEIRO, E. B. – A higiene nos internatos: estudo das condições sanitárias dos internatos de São Paulo. In: **I Conferência Nacional de Educação**. Tese nº 84. Curitiba, 1927, p. 478-519.

ROCHA, H.H.P. – Educação escolar e higienização da infância. **Cadernos CEDES**, abr. 2003, vol. 23, nº 59, p. 39-56.

RODRIGUES, M. A. S. – Particularidade e objetivação do capitalismo. In: **Revista Estudo/Ensaio**. São Paulo: Editora Escrita, nº 07, 1979, p. 69-80.

ROMERO, S. **História da literatura brasileira**. 6ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

ROSEN, G. - **Uma história da saúde pública**. 2ª edição. São Paulo: Hucitec, 1994.

ROXO, H. - Hygiene Mental. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Rio de Janeiro, Anno I, nº 2, p.1-9, maio, 1925.

SALLUM JUNIOR, B. – **Capitalismo e cafeicultura. Oeste paulista: 1888-1930**. São Paulo: Duas Cidades, 1982.

SCHELBAUER, A. R. – **Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 1997.

SCHMITZ, E. F. – **O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SCHWARCZ, L. M. – **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVE, L. – **Marxismo e a teoria da personalidade**. 1ª edição. Lisboa: Horizonte Universitário, 1969.

SILVA, J. M. de O. – Manoel Bomfim e a sociedade do futuro. In: **Revista Educação & Sociedade**. São Paulo: Ed. Cortez, nº 9, 1987, p. 93-112.

SILVA, L. C. e MANSANERA, A. R.- A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.5, nº 01, 2000, p. 115-137.

SINGER, P. - **Prevenir e curar: o controle social através dos serviços de saúde**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

SOUTO MAIOR, L. – **Introdução ao pensamento de Manoel Bomfim: o discurso da modernidade no alvorecer do século XX.** São Paulo: Instituto Mário Alves de Estudos Políticos, 1993.

SPINDEL, C. R. – **Homens e máquinas na transição de uma economia cafeeira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TORRES, A. – **O problema nacional brasileiro: introdução a um programa de organização nacional.** 4ª edição, São Paulo: Editora Nacional. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

VERÍSSIMO J. – **A educação nacional.** 2ª edição, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1985.

VIDAL, D. G. – Escola nova e processo educativo. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org). **500 anos de educação no Brasil.** 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 371-398.

WISSEMBACH, M. C. C. – Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. - In: SEVCENKO, N. (Org.) - **História da vida privada no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 49-130.

ZANINI, O. – **Quem não ama é doente. Higiene mental: teoria e prática.** 3ª edição revisada. Biblioteca de autores da obra social Dom Camilo. Curitiba, 1977.

REFERÊNCIAS DAS FIGURAS

FIGURA 1 – *Brincadeiras no pátio.* Acervo do Audiovisual da UFMG – exposição “Era uma vez na escola”. Fonte: FARIA FILHO, L. M. de – Instrução elementar no século XIX. In: **500 anos de educação no Brasil/** organizado por: Eliane Marta Teixeira Lopes,

Luciano Mendes de Faria Filho, Cyntia Greive Veiga – Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição, p. 135-150 (Coleção Historial, 6).

FIGURA 2 – *Alunos do Grupo Escolar Barão do Rio Branco*. Fundo Tipografia Guimarães. Autoria desconhecida, entre 1912 e 1915. Fonte: FARIA FILHO, L. M. de – Instrução elementar no século XIX. In: **500 anos de educação no Brasil**/ organizado por: Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cyntia Greive Veiga – Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição, p. 135-150 (Coleção Historial, 6).

FIGURA 3 – *O ventre do Rio de Janeiro. Aspecto do novo mercado à praça D. Manoel, às primeiras horas do dia*, fotografia. 1908. In: *Careta*. Rio de Janeiro, ano I, nº 6, 11/07/1908, p. 28. São Paulo, Biblioteca Municipal Mário de Andrade. Fonte: WISSEMBACH, M. C. C. – Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. - In: SEVCENKO, N. (Org.) - **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 49-130.

FIGURA 4 – *Castelo (alto do morro)*, fotografia, Rio de Janeiro, 1920. In: COSTA, L. E. – O Rio de Janeiro do meu tempo. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1938, vol. 1, p. 288. São Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros. Fonte: MARINS, P. C. G. – Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: SEVCENKO, N. (Org.) - **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 131-214.

FIGURA 5 – *Experimento sobre memória: alunos da Escola Normal da Praça no Laboratório de Psicologia*, em 1914, junto aos professores Gomes Cardim e Heráclito Viotti. In: BOSI, E. – **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FIGURA 6 – *Sala de aula com alunos e professores*. Autoria: Photo Bonfioli (Igino Bonfioli). Arquivo Público Mineiro, Coleção Municípios Mineiros, 1920/1930. In: FARIA FILHO, L. M. de – Instrução elementar no século XIX. In: **500 anos de educação no Brasil**/ organizado por: Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho,

Cyntia Greive Veiga – Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição, p. 135-150 (Coleção Historial, 6).

FIGURA 7 – *Higiene mental* (capa). In: ZANINI, O. – **Quem não ama é doente. Higiene mental: teoria e prática**. 3ª edição revisada. Biblioteca de autores da obra social Dom Camilo. Curitiba, 1977.

FIGURA 8 – (sem título). Fonte: DONDIS, D. A. – Sintaxe da linguagem visual. In: TASSO, I. E. V. de S. – **As múltiplas faces da iconografia na prática de leitura escolar**. Tese (Doutorado em Letras) – Unesp. Araraquara, 2003.