

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA - DS

**História, raça e “parasitagem” na *Revista do Ensino* da
Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo
(1902-1918)**

DYLLAN SOARES

Orientador:

Prof. Dr. Fábio José Bechara Sanchez

SÃO CARLOS

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA - DS

**História, raça e “parasitagem” na *Revista do Ensino* da
Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo
(1902-1918)**

DYLLAN SOARES

Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharelado em Ciências Sociais.

Orientador: Fábio José Bechara Sanchez

SÃO CARLOS

2022

Soares, Dyllan

História, raça e “parasitagem” na Revista do Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1903-1918) / Dyllan Soares -- 2022.
107f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Fábio José Bechara Sanchez

Banca Examinadora: Camila Camargo Ferreira

Bibliografia

1. Sociologia da educação . 2. Sociologia histórica . 3.
Pensamento social brasileira. I. Soares, Dyllan. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

AGRADECIMENTOS

Sou agradecido a minha família por ter me apoiado possibilitando meu tempo em São Carlos, os amig@s e conhecid@s da UFSCar que de qualquer maneira fizeram este tempo feliz, professor@s do curso de Ciências Sociais pela ótima formação, pelas coleg@ do grupo de pesquisa Dissenso pelas reflexões, e Prof. Dr. Fábio José Bechara Sanchez pela confiança que me conferiu durante os últimos quatro anos em que colaboramos

Visto que a virtude se relaciona com paixões e ações, e é às paixões e ações voluntárias que se dispensa louvor e censura, enquanto as involuntárias merecem perdão e às vezes piedade, é talvez necessário a quem estuda a natureza da virtude distinguir o voluntário do involuntário [...].

Isto parece ser confirmado tanto por [...] os quais punem e castigam os que cometeram atos

perversos, a não ser que tenham sido forçados a isso ou agido em resultado de uma ignorância pela qual eles próprios não fossem responsáveis [...]. E sucede até que um homem seja punido pela sua própria ignorância quando o julgam responsável por ela, [...] e da mesma forma em todos os casos em que a ignorância seja atribuída à negligência: presumimos que dependa dos culpados o não ignorar, visto que têm o poder de informar-se diligentemente.

Aristotle, *Ética a Nicômaco*

RESUMO

A presente monografia visa explorar a existência de discursos racializados nas páginas da *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* (1902-1918). Idealizados por uma geração de professores que formaram a elite de educadores no estado de São Paulo durante a Primeira República, a Revista é uma fonte importante para entender as tendências pedagógicas da época. Enquanto a maioria dos trabalhos sobre a educação neste período focam seja na relação entre o material e o ideológico, ou o burocrático-administrativa, nossa atenção, sem negligenciar esses fatores, volta-se para a relação entre discursos sociológicos racializadas presentes no Pensamento Social Brasileira e a interpretação histórica sobre o Brasil.

Palavras-chave: Educação; Racialização; Sociologia Histórica; Pensamento Social Brasileiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8-10
1. APROXIMAÇÃO À FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	11
1.1. As Ideias Pedagógicas, e os efeitos da Reformas Pombalinos para os primórdios da Instrução Pública.....	11
1.2. O descaso da Instrução Pública durante o período Monárquico	13
1.3. Os Pareceres de Rui Barbosa e o reflexos do Republicanismo na educação.....	17
2. A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO E SEU PROJETO “MODERNIZADOR”	21
2.1. A Criação das Escolas Normais, e o advento da arquitetura dos Grupos Escolares.....	21
2.2. Reforma Caetano de Campos e a Lei nº 88 de 7 de setembro 1892	23
2.3. A escola e a Administração Pública Paulista.....	26
2.4. O Professorado e a Lei de Carreira.....	31
2.5. Uma elite da educação escolar paulista	34
3. Discursos em circulação na Revista do Ensino.....	39
3.1.1. Pedagogia Histórica	46
3.1.2. História Brasileira: Ariana ou Parasita?	53
3.1.3. Dias de comemoração em debate	65
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
6. ANEXO.....	78-103

Introdução

Temática clássica da sociologia, a educação como a conhecemos hoje passou a se constituir nos últimos duzentos anos. O surgimento da educação escolar, cada vez mais massificada - a partir do século XIX na Europa ocidental e nos EUA e no final deste mesmo século no Brasil – significou uma mudança significativa e que permanece nos dias de hoje. Nossa hipótese e também motivação é que investigar os discursos políticos que circularam no momento de formação da educação escolar no Brasil ajudam a entender as desigualdades que ainda estão presentes hoje.

Desta maneira, nosso objetivo é realizar uma reconstrução histórica de alguns temas presentes no momento da institucionalização da educação escolar no Brasil de modo a refletirmos sobre suas continuidades no momento presente. De fato, acreditamos que as desigualdades hoje presentes não surgiram do nada, mas sim foram constitutivas da educação formal há um século atrás.

Para buscar esta reconstrução histórica precisamos recorrer às fontes daquela época e, através delas, buscar compreender as desigualdades persistentes que podem ser vistas tanto no início do século XX quanto XXI.

Interessante observar que as pesquisas sobre a educação paulista na Primeira República, com base nas mesmas fontes primárias mobilizadas nesta pesquisa, tenham focado principalmente em aspectos administrativos e institucionais (PAULO, 2007, MENESES, 2012). Já as pesquisas históricas existentes adquirem um caráter mais geral, focando em relacionar a estrutura educacional com a estrutura econômica e situação política com as ideias pedagógicas (ARRUDA, 2010; SAVIANI, 2013a; 2013b, NAGLE, 2006, 1976; WEREBE, 2004; FARIA FILHO e VIDAL, 2000; FARIA FILHO, 2000; CARVALHO, 2000; BOTO, 2000). Estas pesquisas foram em grande parte realizadas por especialistas no campo da educação.

De nossa parte, por outro lado, a partir de uma perspectiva da sociologia, buscaremos investigar como discursos racializados tiveram lugar central na formação da educação paulista, buscando compreender como a historiografia e uma sociologia racializada contribuíram para tanto (RAMOS, 1995, CONELL, 2012,). Junto com o discurso racializado, outro objetivo será discutir a questão da imigração.

Confrontar os discursos destas duas temáticas revela as desigualdades existentes na sociedade brasileira durante as primeiras décadas do século passado, e ajuda a compreender as persistências destes cem anos depois.

Assim, este trabalho teve por objetivo compreender como um grupo de professores formada na Escola Normal em São Paulo, principalmente na década de 1890, passou a circular a partir da *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* (1902-1918) discursos racializadas e nacionalistas. Trabalhamos portanto com material primário, porém digitalizada, disponibilizado pelo grupo de pesquisa **História da Educação Matemática (l'Histoire de l'éducation mathématique)** da UFSC.

Importante observar que muitos destes professores chegaram a postos importantes da *Inspetoria da Educação* e passaram a publicar, a partir de 1908, os *Anuarios do ensino do estado de São Paulo*, informando assim uma fase da educação pública no estado.

Este trabalho tem por objetivo, assim, mapear os discursos racializadas em textos publicados na *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* (1902-1918). Como objetivos específicos buscamos: 1) Identificar textos com as temáticas: história; sociologia; “raça”; 2) Reconstruir os discursos desenvolvidos nestes textos e 3) Elaborar uma narrativa histórica sobre a relação entre a sociologia racializada e a cultura escolar

Para realizar estes objetivos, metodologicamente mobilizamos como fonte primária a *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* (1902-1918). Ao total foram analisados entre 7 textos, variando entre 2 – 11 páginas, que a pesquisa exploratória já identificou.

Cada conjunto de edição da *Revista do Ensino*, foram fichados entre os meses de outubro e dezembro de 2021, sendo analisado em conjunto construindo uma narrativa histórica que visa elucidar os discursos sociológicas e historiográficas racializadas, e seu papel na formação da cultura escolar em São Paulo na Primeira República.

O texto se divide em tres partes: a primeira parte intitulado *Aproximação à formação da educação escolar no Brasil* tratará das principais influências na educação no território nacional ao longo do século XIX; a segunda parte intitulado *A Instrução Pública no estado de São Paulo e seu projeto “modernizador”* tratará mais especificamente sobre o estado de São Paulo, sua estrutura formal, e as normas que regia a carreira dos professores; a terceira parte intitulado *Discursos em circulação na Revista do Ensino* trate dos principais influências políticas e intelectuais que teriam influenciadas os autores dos textos analisadas a partir de uma discussão sobre as principais tendências políticas e intelectuais da época, e sete textos selecionadas da *Revista*.

Em nossa análise, partimos da perspectiva de que não é possível falar em *a educação*, no singular. Primeiramente porque o que se entende por educação muda em épocas históricas diferentes, segundo porque os modelos de institucionalização da educação variam de sociedade em sociedade e, terceiro, porque a forma escolar que conhecemos hoje surge apenas no século XIX, não alcançando toda a população de um dado país, tampouco abrange todos os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos ao longo da vida.

Assim nossa pesquisa possa apenas representar uma parcela do que seria a situação educacional do país no recorte escolhido. A trajetória narrada ao longo do texto, as instituições, agentes e fontes e demais fatores não devem ser interpretadas – ao menos estritamente – como explicativos do processo histórico e sociológico, mas como especificação do objeto analisado.

1. Aproximação à formação da educação escolar no Brasil

1.1 - As Ideias Pedagógicas, e os efeitos da Reformas Pombalinos para os primórdios da Instrução Pública

Para entender a educação durante a Primeira República, é importante dar alguns passos atrás e entender algumas tendências pedagógicas influentes no país durante os séculos XVIII e XIX como o processo de constituição da educação escolar no país. É esta aproximação que pretendemos realizar neste capítulo.

Em primeiro lugar é importante entender um pouco sobre como influentes intelectuais do século XVIII perceberam a educação uma vez que estes influenciaram a constituição da educação brasileira no século XIX e início do XX. Naquele século, chegando como veremos, depois até a Primeira República, existia uma forte distinção entre *educação* e *instrução*. Baseados em autores como Condorcet¹, Rousseau e Wilhelm von Humboldt *educação* se referia a *moral, ética, civilidade*. Oferecer formação humanística para as crianças, de caráter integral. Era, por isso, individual e impossível de ser ensinada de forma conjunta, sendo necessária uma relação interpessoal entre um aprendiz e tutor, ou sob responsabilidade dos pais. A instrução, por outro lado, não requer as mesmas cuidados sendo possível, se indesejável, seu ensino em grupos.

Até a Independência do país, dois métodos de ensino predominavam no país: a educação, individualizada, mesmo quando tinham mais de um aluno, na casa dos professores ou fazendas, em espaços precários; e a educação doméstica, instrução feita pela mãe e os irmãos e irmãs mais velhos. No caso do ensino individualizado com um

¹Note-se que Condorcet se refere sempre à instrução. Para ele, o conceito hoje generalizado de “educação nacional” seria incoerente em razão do sentido amplo e aberto do termo “educação”, que se reporta aos “valores e opiniões subjetivas e privadas”, dizendo respeito à “totalidade aberta e problemática de cada ser humano” (idem, ibidem). Em lugar de “educação nacional”, prefere sempre a denominação “instrução pública”. Na primeira memória sobre a instrução pública, Condorcet apresenta três razões em defesa da tese de que “a educação pública deve se limitar à instrução”. À parte a segunda razão atinente aos direitos dos pais e a terceira, referida à independência de opiniões, a primeira razão apontada diz respeito à diferença necessária dos trabalhos e das posses que impede que se dê à educação pública maior amplitude. Argumenta, então, que embora sendo todos os homens livres e possuindo os mesmos direitos, uma grande parte dos filhos dos cidadãos é destinada a ocupações duras que tomarão todo o seu tempo; uma outra parte, cujos recursos dos pais permitem destinar mais tempo a uma educação mais extensa, tem acesso a profissões mais lucrativas; por fim os que, nascidos com uma fortuna independente, podem dedicar-se inteiramente a uma educação que lhes assegure os meios de uma vida feliz (CONDORCET, 1989, pp. 57-58). Conclui, assim, que é “impossível submeter a uma educação rigorosamente idêntica homens cuja destinação é tão diferente” (idem, p. 58) Portanto, a educação, pública deve limitar-se à instrução, já que esta é passível de ser graduada, escalonada, ao passo que uma educação comum tem que ser completa; caso contrário, ela será nula e até mesmo prejudicial (idem, pp. 56-72). (SAVIANI, 2013 p. 122).

professor, em classes com mais de um aluno, cada um ficava muito tempo sem a atenção do professor (FARIA FILHO, 2000).

Quando, em 1759, o Marquês de Pombal² expulsa os jesuítas Alvará de 28 de junho, existia pouco mais de 2 milhões de habitantes no país, agora sem uma estrutura de instrução com o fechamento das dezessete escolas que os jesuítas mantiveram³. Apenas treze anos depois, após a criação da Mesa Real Censória em 1771 em Portugal, e a Lei de 6 de novembro de 1772 que as Aulas Régias de Primeiras Letras⁴ começam a ser criadas no país (ARRUDA, 2010; SAVIANI, 2013).

Segundo Arruda (2010, p. 74): “Diversas Aulas Régias foram criadas em 1772: ao todo 44, distribuídas em sete Províncias muito insuficientes para atender às demandas do Brasil”. Essas aulas não seguiram um modelo escolar uniforme, no entanto, feito de forma isolada, não tendo assim uma preocupação arquitetônica e sim exclusivamente visando seus conteúdos. Sendo divididas entre Estudos Menores (ler e escrever, contar) e Maiores (humanidades: gramática latina, grega e hebraica, retórica e poética). Essas aulas aconteceriam ou na casa do aluno, do professor, numa igreja, Câmaras Municipais, entre outros lugares improvisados até o início do século XIX (ARRUDA, 2010; FARIA FILHO, VIDAL, 2000).

Para Fernando de Azevedo:

Se, portanto, com a reforma pombalina, não houve na Colônia uma "fragmentação essencial de cultura", porque a união da Igreja e do Estado e a própria tradição cultural ainda mantinham resistente e extremamente viva a unidade, de fundamento religioso e humanístico, é certo que, do ponto de vista formal, de organização, à "unidade de sistema" sucedeu a fragmentação na

²Adepto aos ideais do iluminismo, e do "despotismo esclarecido", entre suas reformas, enquanto Secretário do Estado e dos Negócios do Reino podemos notar: [...] Instituiu a política dos diretórios visando a subtrair os indígenas do controle eclesial (1757); expulsou os jesuítas (1759); vinculou a Igreja ao Estado, tornando-a independente de Roma (1760); criou o Colégio dos Nobres (fundado em 1761 e aberto em 1766); aboliu a diferença entre cristãos velhos e novos (1768); criou a Real Mesa Censória (1768); secularizou a Inquisição (1769); e decretou a reforma dos estudos menores (1759) e maiores (1769) SAVIANI, 2013, p. 81-82).

³O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. Por isso, às medidas de remodelação da instrução pública com a criação das aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia e à modernização da Universidade de Coimbra pela introdução dos estudos das ciências empíricas acrescentou-se a criação da Aula do Comércio e do Colégio dos Nobres (SAVIANI, 2013, p. 103).

⁴ Além das reformas centradas nos conteúdos [...] Para o reino, isto é, para Portugal, previam-se 440 aulas de ler e escrever e contar, 205 de latim, 31 de grego, 39 de retórica e 28 de filosofia racional e moral; para o Ultramar, compreendendo Brasil, Cabo Verde, Ilha do Príncipe, Angola, Moçambique, Goa e Macau, dispunham-se 24 aulas de ler escrever e contar, 21 de latim, quatro de grego sete de retórica e quatro de filosofia racional e moral; para as Ilhas, abrangendo Ilhas Terceiras, da Madeira e de São Miguel, 15 aulas de ler, escrever e contar, dez de latim, três de grego, três de retórica e três de filosofia e moral [...] (SAVIANI, 2013, p. 97).

pluralidade de aulas isoladas e dispersas. Essa fragmentação de estrutura tornou-se tanto mais grave quanto o govêrno reformador não soube ou não pôde recrutar os mestres de que tinha necessidade, assegurar-lhe uma situação condigna, nem submetê-los a uma disciplina capaz de introduzir no pessoal docente a unidade necessária de vistas e de esforços (DE AZEVEDO, 1944, p. 314).

Assim, ao final do século XVIII, a educação na colônia Brasileira era marcada por ideias iluministas, em detrimento ao regime jesuíta que vingou durante os dois séculos e uma rede de escolas isoladas patrocinada pela Coroa portuguesa, muito aquém das necessidades da população geral, existindo um rede de educação doméstica ensinando por parentes e tutores.

1.2 O descaso da Instrução Pública durante o período Monárquico

É com a chegada da corte portuguesa em 1808 que mudanças substanciais serão implementadas⁵, principalmente no que diz respeito ao ensino superior, Dom João VI fundando várias instituições militares, científicas, agrícolas, de mineração e artísticas⁶. O tema da educação foi debatido no Congresso em 1823, D. Pedro I ressaltando sua importância. Por um lado, a Constituição Imperial teria escolas em todos os municípios, escolas para meninas nas cidades maiores, garantindo a gratuidade do ensino primário para todo cidadão. Previa ainda a criação de duas entidades de ensino superior na Província de São Paulo, regulamentação do número de professores e sobre o ensino, fundos para a educação proporcionada pela Fazenda Nacional, o governador nomeando mestres idôneos e vice-reitores para as referidas Universidades. Com a dissolução da Assembleia Constituinte, e a aprovação de uma outra Constituição, a educação é marcada por viés religioso e moderador (WEREBE, 2004, SAVIANI, 2013).

Olhando para o início do século XIX, após a Independência, uma das primeiras grandes tentativas de instaurar uma educação pública no país foram as escolas de Primeiras Letras. Voltadas para as “classes inferiores”, a instrução que estes estabelecimentos oferecem se restringiram a “ler, escrever e contar”, não sendo interessantes às elites uma formação mais integral para a população. Era, no entanto,

⁵ Com a morte de Dom José I, em 1777, subiu ao trono sua filha, Dona Maria I. Pombal foi demitido e caiu em desgraça, tendo sido julgado e condenado, em 1781, à pena de desterro para vinte léguas (110 quilômetros) de distância da corte, vindo a falecer em 8 de agosto de 1782 (SAVIANI, 2013, p. 105).

⁶ Circunscrita no espaço quase que exclusivamente à Bahia e ao Rio de Janeiro, foi certamente muito restrito o domínio que iluminou, deixando, fora de sua irradiação, toda a parte restante da Colônia que continuava mergulhada no mesmo atraso: ela representa, no entanto, não só uma das fases mais importantes de nossa evolução cultural, mas o período mais fecundo em que foram lançados por D. João VI os germes de numerosas instituições nacionais de cultura e de educação (AZEVEDO, 1944, p. 328).

necessário um regime de governabilidade, dentro de uma concepção de nação. A instrução popular seria uma maneira de construir o Estado brasileiro, criando limites, e guiando o povo para as decisões corretas (FARIA FILHO, 2000).

Com a aprovação da Lei de Primeiras Letras⁷, já em 1827, houve uma mudança importante na história do ensino no país - a adoção do método mútuo. Também conhecido como *Lancasteriano*⁸ na qual num espaço amplo, o professor fosse auxiliado por monitores - alunos considerados mais avançados – que, na prática, teriam assumido a responsabilidade de ensinar, e vigiar, seus colegas. A Lei de 15 de outubro 1827 que criou as escolas de Primeiras letras estabeleceu que seriam fundadas nos municípios mais populosos⁹:

Além disso, fixava os salários dos professores e determinava a vitaliciedade do cargo sob determinadas situações; determinava a quem cabia fazer a abertura e o funcionamento das escolas e adotava o ensino mútuo como regra pedagógica para essas escolas criadas (BRASIL, 1827). [...] Com essa decisão da lei de 1827 de adaptar edifícios ao método, fica evidente que a decisão de erguer escolas públicas não era cogitada (ARRUDA, 2010, p. 77 – 78).

No entanto, faltava tanto material didático-pedagógico quanto espacial para a implementação adequada deste método no país. Tampouco existiam profissionais formados para tal ensino. Os profissionais que trabalhavam nesta época eram mal pagos, os alunos mal tratados, e seus locais de trabalhos precários. A profissão de

⁷ O que seria a relação entre as escolas de Primeiras Letras da época colonial e pós independência não foi possível verificar para esta pesquisa. Os trabalhos encontrados tratam destes de forma separada, mesmo quando for no mesmo texto.

⁸Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, e da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guinados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado num cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didática tradicional permanecem intocados. “Com exceção da ‘voz baixinha’, nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino do aritmética, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças” (MANACORDA, 1989, p. 260. apud. SAVIANI, 2013, p. 128).

⁹Só mesmo o descaso com que o ensino primário era tratado e a falta de visão na busca de soluções para os problemas educacionais permitem entender a adoção, por tanto tempo, do método lancasteriano, nas escolas primárias brasileiras. Este método, também chamado de ensino mútuo, proposto por Lancaster, na Inglaterra, em voga neste país por volta de 1824, consistia no preparo de um grupo de alunos - os mais inteligentes - que, por sua vez, deveriam transmitir os conhecimentos adquiridos a seus colegas. Assim, um professor de uma classe de quarenta alunos, de bom nível intelectual, deveria assegurar o ensino de quarenta classes de quarenta alunos, por meio de alunos-mestres. Este método foi logo abandonado pelas escolas européias mercê de sua ineficácia. No entanto, foi amplamente difundido no Brasil, durante 15 anos, a despeito dos péssimos resultados obtidos. Insistia-se, aqui, em acreditar na possibilidade de se resolver, com ele, de maneira fácil e econômica, um grave problema educacional. A persistência no erro denota o desinteresse e a incompetência com que os responsáveis pela educação, no Império, cuidavam da educação popular (WEREBE, 2004, p. 428).

professor primário era exercida em sua maioria por indivíduos que não tinham preparo para o cargo e eram mal vistos tanto pela população quanto pelas autoridades. Em geral, era uma profissão de alta rotatividade, exercida com pouca apreço pelos alunos, abusos corporais às crianças sendo um problema de tamanha gravidade que fora banido por lei em outubro 15 de 1827 (WEREBE, 2004).

Segundo Saviani (2013) o método mútuo foi defendido não pela qualidade do ensino que proporciona, mas pela quantidade de alunos que permitia atender ao mesmo tempo.

Assim:

[... com] o estabelecimento de uma intensa emulação entre os estudantes, o tempo necessário ao aprendizado das primeiras letras seria bastante abreviado em comparação com o método individual. Essa economia de tempo seria também uma economia de recursos econômicos, otimizada pela necessidade de pagamento de salário a um reduzido número de professores (FARIA FILHO, 2000, p. 141).

Assim um planejamento sobre o espaço da sala de aula era necessária, passando pelo posicionamento do professor, dos alunos, das janelas e portas, quadro negro. No entanto, não existe evidência de que essas mudanças se efetivaram na maioria dos casos¹⁰.

Na década de 1830 leis sobre a obrigatoriedade do ensino foram implementadas, mas sempre com ampla folga. Tanto por questões políticas, culturais e econômicas, o Estado brasileiro, num modo de produção escravista e racista, e com baixa arrecadação tributária, não foi efetivo em implementar uma educação popular. A descentralização da educação - marca da educação brasileira até os dias atuais - remonta ao Ato Adicional de 1834¹¹. Após 1835 as províncias foram estabelecendo leis para a intervenção na instrução popular. O resultado desse processo foi o desenvolvimento de serviços de instrução nas diversas províncias, gerando redes de escolas, distintas entre si, mas com dificuldades financeiras, que não acompanhava sua expansão, situação dificultada pela

¹⁰Apenas em 1855, em Pernambuco, mudanças passam a ser efetivadas, a maior parte dos estados seguindo no final do século (ARRUDA, 2010).

¹¹Em 1834, o Ato Adicional consumou o desastre para nosso sistema educacional, atribuindo competência às assembleias provinciais para legislar sobre o ensino elementar e médio. Apenas o ensino superior em geral e o elementar e médio do Município Neutro (futuro Distrito Federal) permaneceram a cargo do Governo Central. Com esta descentralização, precipitada e mal orientada, o já lento progresso do ensino elementar sofreu sério golpe. Longe de incentivar progressos locais, que poderiam ter sido facilmente atingíveis sem um excessivo centralismo, serviu somente para fortalecer o jogo de interesses de grandes latifundiários que agiam, a seu bel-prazer, em territórios mais ou menos extensos. Se a elite do país, reunida no Legislativo e na administração do Governo Geral, pouco fez em prol do ensino primário, que se poderia esperar das Províncias, onde o domínio autocrático dos latifundiários se fazia sentir profundamente, sendo que eles não tinham o menor interesse pela educação do povo? (WEREBE, 2004, p. 436).

estrutura administrativa das províncias que não incentivava a continuidade de políticas e prezava as reformas como marcos dos novos governos provinciais (FARIA FILHO, 2000).

Em 1854 foi aprovada uma reforma na educação brasileira conhecida como Reforma Couto Ferraz¹². Entre as decorrências destas discussões foi a defesa do *método simultâneo*, que mistura elementos da educação individual com a mútua, permitindo salas mais homogêneas - algo que não esteve presente no método de Lancaster - e a ação do professor sobre vários alunos ao mesmo tempo. Para tanto, materiais como livros e cadernos didático-pedagógicas, quadros negros, foram necessárias (FARIA FILHO, 2000):

Do ponto de vista da organização dos estudos, previa-se: a) uma escola primária dividida em duas classes: a primeira compreenderia escolar de instrução elementar, denominadas escolas de primeiro grau; a segunda corresponderia à instrução primária superior, ministrada nas escolas de segundo grau; b) uma instrução secundária ministrada no Colégio Pedro II, com a duração de sete anos, e nas aulas públicas avulsas, consagrando, portanto a coexistência dos dois modelos então em vigor; c) os alunos seriam agrupados em turmas, adotando-se, portanto, a seriação e o ensino simultâneo. (SAVIANI, 2013, p. 132).

Ao longo do século, relatórios denunciando a precária situação do ensino foram sendo elaborados. Elaborado por Abílio César Borges, Diretoria-Geral dos Estudos da Bahia, em 1857, nota a superlotação de salas (em uma sala a frequência era de 166 alunos, em outra, 44 alunos) com péssimas condições materiais (alunos trazendo cadeiras de suas próprios lares), ressaltando ainda a importância do ensino religioso. No relatório de 1870 do Ministro do Império, Conselheiro Paulino de Souza comenta o desenvolvimento desigual do ensino nas províncias, havendo retrocesso em algumas regiões, sendo os avanços insatisfatórios (WEREBE, 2004).

¹²Se tivermos, porém, o cuidado de examinar essas e outras reformas, desde as de COUTO FERRAZ, o organizador, até as de LEÔNICIO DE CARVALHO, o inovador, que mais se afastou dos moldes da Universidade de Coimbra, não mais será possível reconstituir, através delas, as diversas fases ou as variações de uma política definida de educação. O que elas acusam geralmente, no que têm de substancial, são as influências transitórias dos gabinetes ministeriais que, a não ser o do Visconde do Rio Branco, não fizeram mais do que conservar, aperfeiçoando-as, as instituições fundadas por D. João VI ou criadas no primeiro Império, como os cursos jurídicos, ou na Regência, como o Colégio Pedro II. Nenhum programa político sério, supondo uma análise tão completa e precisa quanto possível do meio sobre o qual se pretendia agir ou o conhecimento de suas leis de evolução (AZEVEDO, 1944, p. 352).

Com o avanço da educação escolar a instrução das *primeiras letras* foi-se substituindo-se pela *educação elementar*, que implica um ensino mais amplo, tanta em matérias quanto em acesso: “Conteúdos como “rudimentos da gramática”, de “língua pátria”, de “aritmética” ou “rudimentos de conhecimentos religiosos”, lentamente, aparecerão nas leis como componentes de uma “instrução elementar” (FARIA FILHO, 2000 p. 139).

A partir da década de 1860, com o estabelecimento de uma administração pública, mesmo que frágil, a ideia de “educação primária” foi avançando. Regidos por leis gerais, informadas pelas modernas teorias educacionais, essa nova educação deveria ser articulada à “instrução secundária”, oferecendo “conhecimentos escolarizados” esperado das camadas populares. As leis, no entanto, chegando ao final do século XIX, eram bastante diversificadas entre as províncias¹³.

Como nota Fernando de Azevedo, no entanto, ao longo do período monárquico as escolas espalhadas pelo país muitas vezes se reuniram, seguindo o programa do colégio Dom Pedro II:

[...] Esse renascimento dos estudos propedêuticos, quase um século depois da expulsão dos jesuítas (1759), e sob o impulso dado pelas escolas superiores, se traduz mais fortemente pela expansão quantitativa, já apresenta nitidamente as suas tendências e os primeiros indícios de "organização". De fato, com a absorção das aulas públicas em colégios; com a transformação progressiva, para o curso em série, do ensino pulverizado das aulas avulsas e do regime de estudos fragmentários, sem ligações de fundamentos, e com a criação de novos colégios não só particulares mas oficiais, como os liceus de Taubaté e de Curitiba, fundados em 1846, em São Paulo, as escolas secundárias, em que se mantém o predomínio tradicional do ensino das letras, entram francamente em organização e com fisionomia própria, individual, se fizermos abstração dos resíduos, já pouco importantes, do velho sistema das aulas régias e de preparatórios avulsos [...] (AZEVEDO, 1944, p. 345).

1.3 Os Pareceres de Rui Barbosa e o reflexo do Republicanismo na educação

Já na década de 1870 um nascente movimento republicano estava em curso no país. Visando o fim do regime monárquico, e transformando seus súditos em cidadãos,

¹³Se tivermos, com efeito, o cuidado de traçar, de um lado, a história das idéias e dos planos de reformas pedagógicas, e de outro, a história das instituições educacionais, veremos, na superioridade daquelas sobre estas, o contraste impressionante entre os sonhos de uma mentalidade, dominada pela sedução das fórmulas e escaldada pelo romantismo político, e a incapacidade realizadora, evidente na pequenez das obras e na descontinuidade da ação. Mas, essa mentalidade que fazia oscilar a política imperial entre um idealismo utópico e um utilitarismo estreito, não é a única nem a principal responsável pelo atraso em que permaneceu a educação popular em quase todo o Império. Esse mal tinha raízes mais profundas. O que faltava para uma vigorosa obra de educação em alto nível e em grande escala eram, sobretudo, condições de ambiente realmente favoráveis à mudança de mentalidade e aos progressos da cultura no país [...] (AZEVEDO, 1944, p. 342).

reformas no plano educacional e eleitoral teriam que ser efetivadas para dar estabilidade social à nova nação que os republicanos visavam construir (BOTO, 2000).

No início da década de 1880 a reforma eleitoral proposta pelo José Antônio Saraiva visava restringir o voto analfabeto, do ponto de vista formal, e que as eleições fossem de forma direta. Opositores, como José Bonifácio, acreditavam que a reforma distorce as eleições deixando-os mais aristocráticos. Os defensores do projeto, como Rui Barbosa, acreditavam que seria um incentivo à ampliação da instrução pública. No dia 9 de janeiro de 1881 a lei foi aprovada. O corpo eleitoral do país passou de 13% em 1872, para 0,8% em 1886 (SAVIANI, 2013):

No final do século XIX procurando esculpir a seu modo o futuro, homens que se entendiam como dignos expoentes da ilustração brasileira previam rumos alternativos a serem trilhados pelo país e, nele, homens transformados por um projeto pedagógico organizado com o fito de promover o desenvolvimento da nação. É como se o futuro que se desejava construir devesse, preliminarmente, ser afirmado no texto da lei. Nesse sentido, o descontentamento com a situação presente se consubstancia em projeções referenciadas por realidades alheias. A educação transformada passa a se impor às imaginações como componente imprescindível da utopia. (BOTO, 2000, p. 256).

Rui Barbosa defendia uma educação laica e liberal, a instrução pública deveria ter caráter industrial, valorizando o trabalho, assim beneficiando o indivíduo. Era, também, entusiasta do *método intuitivo*¹⁴, sendo tradutor do livro que deu origem a esta metodologia para o português em 1881. Rui Barbosa ainda publicou, em 1882, seus *Pareceres sobre Instrução Pública*¹⁵. Crítica no seu parecer o modo autoritário e pouco

¹⁴Tomando por referência os trabalhos de Froebel e Pestalozzi, o autor combina aquela perspectiva de ensino integral com a esperança de tornar da escola uma verdadeira recapitulação, no espírito do aluno, do desenvolvimento cumulativo da humanidade. Nessa conjunção entre o talento individual e o talento da espécie, a meta seria percorrer, por meio do próprio currículo escolar, o cabedal de conhecimento historicamente produzido pela civilização ocidental. Os velhos programas carregavam consigo males intrínsecos, devendo, pois, ser repudiados. Contrariando a necessidade orgânica do desenvolvimento infantil, o ensino verbalista deveria ser, pois, superado. A "tirania do fraseado" ocultava a criança do mundo dos fatos, aquele da realidade que existe para além do ruído das palavras. A reflexão, nesse aspecto, só ganharia significado quando aliada à observação. A contemplação do mundo natural deveria, por decorrência, tornar-se ponto de partida do processo de aprendizado da criança (BOTO, 2000, p. 268 – 269).

¹⁵[...] No parecer de Rui Barbosa, havia de imediatamente se passar a oferecer instrução, sob o custo de – em não se fazendo isso – abdicar-se irremediavelmente da rota da democracia e, portanto, em seu entender, da própria trilha da civilização, tal como está se teria constituído pelo exemplo dos povos europeus. Ainda que não passasse de uma declaração de intenções na ausência de concretização de um verdadeiro sistema de educação nacional pelo qual fossem efetivamente preparadas as forças populares, as forças do país, inúmeros trabalhos mais recentes têm sido unânimes em concordar que os pareceres de

inspirador da educação infantil da época, sendo que a memorização não conduziria a descoberta das potencialidades das crianças, assim perpetuando o atraso cultural, não abrindo esperanças para o futuro do país (BOTO, 2000).

Na perspectiva de Rui Barbosa o Estado era uma instância mediadora, artifício imposta pela vontade coletiva. Sendo assim, é composto de várias opiniões distintas que teriam que ser contempladas. Por isso era contra um Estado que atuasse como mentor do espírito humano ou paternal em relação às famílias. Pelos mesmos motivos, era contrário ao monopólio da educação pelo estado. Acreditava na obrigatoriedade da educação, mas como o Estado Liberal não poderia se impor às vontades particulares, que eliminaria as diferenças individuais e assim a liberdade, justificando e perpetuando as desigualdades sociais (BOTO, 2000).

O fervor republicana que mobilizou setores da classe média entrou, de certa maneira, em refluxo após a proclamação da República. Se antes o debate era sobre que sociedade o Brasil deveria ser, agora era o momento de sintetizar as variadas interpretações. Esses debates tiveram seus reflexos no campo educacional. De maneira geral, até o final da década de 1910, os movimentos que influenciaram o campo educacional no país eram os: marxistas, anarquistas e maximalistas; católicos; e nacionalistas. Dentro do contexto de um país vista essencialmente rural e com vocação agrícola, com um regime republicana coronelista, passando por transformações nas suas relações de trabalho, desenvolvimento econômico, e demográfico, essas eram algumas das tendências políticas que influenciaram as gerações de educadores formados nas primeiras três décadas da República (NAGLE, 1976).

Para essas gerações de educadores a educação teria a capacidade de regenerar os homens e a sociedade. Principalmente das classes populares. O problema que as oligarquias apresentaram para o progresso do país teria que ser enfrentado na sua sustentação, ou seja, a ignorância popular. Sem uma cultura "práticas", formação técnico, secundária ou superior, faltando senso patriótico, as dificuldades matérias que sofria a educação em função da formação e circulação de elites, que as classes populares sustentaram, continuaria na avaliação de muitos destes educadores. Assim, se o problema eram as elites, os culpados eram as classes populares (NAGLE, 2006).

Atingindo seu momento cumulante na década de 1920 as primeiras quinze anos do século XX gestou duas crenças dentro do campo educacional: o entusiasmo pela

Rui Barbosa representam para a História da Educação talvez o primeiro grande diagnóstico da situação real do ensino no país (BOTO, 2000, p. 259).

educação e o otimismo pedagógico. A expansão da rede de escolas (principalmente primárias) com reformas no ensino era o objetivo nas primeiras décadas do século passado. Uma remodelagem do sistema de ensino era o objetivo a partir do final da década de 1920, acreditando nas novas práticas pedagógicas. Isso de certa maneira é o que diferencia os Normalistas dos Escola Novistas. Os primeiros enfatizaram a expansão escolar, e a alfabetização. Os segundos priorizam a qualidade em cima da quantidade. Se os primeiros acreditarem que a massa alfabetizada mudaria a sociedade, os segundos acreditarem que reformas estruturais deveriam ser o foco, sendo bastante críticas às reformas que vinham sendo, principalmente no estado de São Paulo, pelos Normalistas (NAGLE, 1976; 2006, FARIA FILHO, 2002).

O regime republicano adotado, no entanto, gerava bastante dificuldade para a implementação de um novo modelo de educação no país. O desinteresse de ampliar a educação popular tanto do ponto de vista das classes políticas no âmbito Federal quanto estadual quando consideramos que ambos os lados justificaram sua inabilidade de expandir a educação com justificativas constitucionais, mesmo com maiores poderes a partir da constituição de 1891, a descentralização do ato adicional de 1834 continuava presente. O resultado prático foi um sistema de educação dualista entre ensino primário e técnico-profissional para as classes populares, secundária e superior para as elites (NAGLE, 2006).

E, como será discutido no próximo capítulo deste trabalho, a administração pública, tanto federal quanto estadual, carecia de dispositivos educacionais próprios, sendo relegado ao Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, depois a Ministério da Justiça e Negócios Interiores no âmbito Federal e nos estados as denominadas Inspetoria-Geral de Instrução Pública, nos quais existia uma seção junto às Secretarias do Interior, ou da Agricultura, Indústria e Comércio (NAGLE, 2006).

2. A Instrução Pública no estado de São Paulo e seu projeto “modernizador”

2.1. *A Criação das Escolas Normais, e o advento da arquitetura dos Grupos Escolares*

Podemos dizer assim que ao longo do século XIX pouco foi feito para criar um sistema de ensino popular no país. Por outro lado, em contraste com a grande massa de analfabetos no país, os filhos de latifundiários recebiam instrução de tutores particulares “[...] cujos diplomas serviam tão-somente para satisfazer vaidades gratuitas, quando não para atingir altos postos legislativos e administrativos, úteis na defesa dos interesses que representavam.” (WEREBE, 2004, p. 427). Podemos notar, no entanto, que o debate sobre a educação mútua no país já marca a perspectiva que a educação doméstica não era mais desejável, ao menos para a população geral, e que questões de formação de profissionais, material de ensino, e espaços para a instrução teria que ser consideradas daí adiante¹⁶ (FARIA FILHO, 2000; SAVIANI, 2013).

Com as mudanças tanto na área de educação, quanto da política que ocorreram ao longo do período monárquico, e a instalação de um novo¹⁷ Estado político, duas mudanças chegam na instrução pública que permaneceram no país por quase um século. A primeira delas já tinha surgido durante a monarquia: as Escolas Normais, responsáveis pela formação para o magistério. Em 1835 foi fundada a primeira no país na cidade de Niterói:

Após a de Niterói, é a vez de a Bahia instalar a sua escola em 1842. A Província de São Paulo instalou sua Escola Normal em 1847. Na Província de Minas Gerais, já em 1835, lutou-se pela consecução de uma Escola Normal. Em 1879, Minas Gerais já contava com cinco Escolas Normais: a da capital, Campanha, Diamantina, Paracatu e Montes Claros (Figura 80). Na Província do Espírito Santo, reforma da instrução primária, em 1873, mandou criar uma Escola Normal. Na Província do Rio Grande do Norte, a Escola do Normal foi

¹⁶ Resumindo, podemos dizer que a República veio encontrar o país, no terreno educacional, com uma rede escolar primária bastante precária, com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz; uma escola secundária frequentada exclusivamente pelos filhos das classes economicamente favorecidas, mantida principalmente por particulares, ministrando um ensino literário, completamente desvinculado das necessidades da nação; um ensino superior desvirtuado nos seus objetivos, e ainda – talvez esta seja a pior das heranças recebidas - com o desvirtuamento do espírito da educação, em todos os graus do ensino. A República não teve de enfrentar uma simples deficiência quantitativa, mas - o que era mais grave e mais difícil de ser modificado - uma deficiência qualitativa (WEREBE, 2004, p. 442).

¹⁷ Se tivéssemos de classificar a cultura do Brasil dessa época, não pela flor, mas pela raiz, mas pela transformação econômica e política que então se operaram, mas pela classe dirigente que fizera a República e vinha do Império, não se poderia separar em duas, correspondentes aos dois regimes, as fases de evolução da cultura. No período republicano, ao menos até a guerra européia 1914-18, projetou-se, de fato, com seus caracteres, o tipo de mentalidade e de cultura que se plasmou na fase colonial e em todo o Império. O mesmo espírito literário e livresco; a mesma falta de audácia construtiva e a mesma preocupação excessiva de fórmulas jurídicas, o de formalismo e de “juridicirno”, nas expressões de JOSÉ MARIA BELO. (AZEVEDO, 1944, p. 360)

instalada em 1874, enquanto, na Província do Amazonas, em 1882. (ARRUDA, 2010, p. 119).

Voltado para a formação para o magistério as Escolas Normais tampouco foram bem-sucedidas em seu objetivo ao longo da Monarquia:

A de São Paulo, por exemplo, fundada em 1846, com um único professor, foi fechada em 1867, reaberta em 1874, novamente fechada em 1877, para reafirmar-se só no fim do Império, em 1880. As demais que se criaram - a de Niterói, em 1835, a da Bahia, em 1836, e a do Ceará em 1845 - também não foram adiante (WEREBE, 2004, p. 428).

Já em Rio de Janeiro:

No que se refere à formação de professores, Couto Ferraz já se havia manifesta do cético em relação à Escola Normal de Niterói. Para ele as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam. Por isso já antecipara na província do Rio de Janeiro a solução adotada no Regulamento de 1854: a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos [...] (FARIA FILHO, 2000, p. 133).

Assim, espalhando aos pouco pelo país, um novo diálogo foi se estabelecendo entre a pedagogia e a arquitetura no país, sendo mais intensificada na Primeira República, sendo a padrão que espalhará pelo país daí em diante estabelecida em São Paulo com as sucessivas reformas feitas ao longo das décadas na Escola Normal do Capital, discutido mais na próxima secção.

A segunda mudança veio após a proclamação da República: às Grupos Escolares. Criadas pela Lei estadual nº 169, de 7 de agosto de 1893, os Grupos Escolares paulistas, os seus edifícios regulados pelo Decreto nº 248 de 26 de junho de 1894, deviam ser implantadas em áreas de elevada densidade populacional, respeitando certo raio de distância com outras escolas, reunindo quatro a dez escolas isoladas, com relação de 1:40 professores para aluno, divididas por sexo e seriada em quatro classes distintas, entregue a direção a um professor graduado pela Escola Normal, com um auxiliar, o prédio deveria ter biblioteca, oficinas, gabinetes, laboratórios, móveis apropriados e objetos escolares (ARRUDA, 2010).

De maneira geral, podemos afirmar que os Grupos Escolares paulistas, irradiando-se pelo resto do país no século XX, seguiram dois princípios básicos: higiene/sanitário social e monumentalidade.

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes,

em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas (FARIA FILHO, VIDAL, 2000, p. 25).

No que diz respeito a padrões sanitários Arruda nota:

Outro quesito, que deveria ser cumprido pelos projetos, referia-se ao Código Sanitário de São Paulo, de 1894, que acabou determinando características semelhantes aos edifícios, como os sanitários executados fora do corpo do edifício, especialmente ao lado dos galpões destinados às atividades de ginástica. No quesito “orientação solar”, ou seja, o melhor posicionamento das aberturas das janelas das salas de aula, especialmente, não tinha como haver essa preocupação em todos os projetos, com a adoção do tipo arquitetônico, a ser construído em terreno com formato e posição solar, nem sempre favorável. (ARRUDA, 2010, p. 125).

Os prédios construídos neste período – não apenas em São Paulo, mas nos demais estados – são marcadamente semelhantes na sua aparência, aliás algo que já possa ser vista nos prédios escolares desde a época Imperial. A arquitetura das Escolas Normais e os Grupos Escolares não tinham apenas uma função de oferecer um espaço para as novas tendências educacionais como também exercerem um papel ideológico para a nova forma de governo adotada:

Apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista (FARIA FILHO, VIDAL, 2000, p. 25).

2.2. *Reforma Caetano de Campos e Lei nº 88 de 7 de setembro 1892*

Outro entusiasta do *método intuitivo* foi Caetano de Campos, responsável, no estado de São Paulo, por importantes reformas: primeiro na Escola Normal, depois abrangendo o estado inteiro, em 1890. Além do método intuitivo, a Reforma de Caetano de Campos¹⁸ introduz uma novidade na estrutura educacional. A Escola Normal¹⁹ – onde eram formadas professoras – teria uma Escola Modelo, nomeado Caetano de Campos, anexa a ela – onde seriam matriculadas crianças os quais seriam formados pelos jovens estudantes de educação (SAVIANI, 2013).

Passando por inúmeras interrupções e reaberturas (1^a 1846-1866, 2^a 1875-1878) e expansões²⁰ A partir de 1880, a Escola Normal era alvo de duras críticas ao longo da década por oferecer formação demasiadamente teórica, mas tornou-se uma importante instituição para a instrução pública paulista.

Com a inauguração do edifício da Praça da República, em 02 de agosto de 1894, a Escola Normal de São Paulo passou a possuir duas escolas-modelo: uma com sede na Praça da República, sob a direção de miss Márcia Browne e outra, que funcionava na Rua do Carmo, dirigida pelo professor Oscar Thompson. As escolas-modelo faziam parte da Escola Normal. Também anexo à Escola Normal, pelo Decreto no 342 de 3 de março de 1896, foi instituído um jardim da infância, que passou a atender crianças de três a sete anos de idade. (Rodrigues, 1930b) (PAULO, 2007, p. 152).

Pela observação das crianças, os estudantes formados na Escola Normal poderiam testar seus conhecimentos em psicologia e pedagogia de forma prática, combinando assim o estudo, pesquisa e ensino. As escolas seriam seriadas e graduadas. Em vez de turmas formadas por crianças de idades distintas, com conhecimentos

¹⁸ Além das mudanças no plano curricular a reforma foi notável por sua visão de maneira mais geral: Caetano de Campos encareceu ainda ao governo estadual que fornecesse os meios da extensão para três graus de ensino elementar; propunha também a criação de uma escola normal secundária, visando à preparação de professores para as normais, consideradas primárias, atendendo a constantes solicitações. O presidente consigno verba para a construção de um prédio novo que pudesse abrigar o curso normal e as escolas anexas, já prevendo sua ampliação futura. Caetano de Campos, numa Memória enviada em 1891 ao governador, expunha sua idéia sobre a pedagogia que, segundo ele, deveria se apoiar na evolução natural do organismo humano, na idéia de que cada idade deve aprender determinada ordem de noções, devendo tornar-se o ensino, pois, gradativo, empírico e sem memorização. O indispensável seria acostumar o aluno a refletir, dirigi-lo de modo a fazê-lo descobrir por seu próprio esforço as verdades que lhe são necessárias. Assim, o mestre deveria ser o guia neste caminhar. Baseado nesta concepção é que enfatizou a necessidade de ampliar a oferta da instrução até a adolescência, já que havia no período imperial um hiato entre as escolas elementares e o ensino superior (CAMPOS, 1990, p. 9).

¹⁹Originalmente criada em 1846, a Escola Normal de São Paulo apresentava um programa curricular modesto, com duração de 2 anos e com apenas um professor, que também acumulava o cargo de diretor. No período, ocupou um prédio improvisado junto à Sé, sendo o curso destinado exclusivamente para alunos do sexo masculino. Formava uma turma a cada 2 anos e, em julho de 1867, foi fechada pelo governo provincial, sendo alvo de sucessivas críticas pelo seu caráter teórico e de pouca expressão na formação profissional, além do reduzido número de alunos formados nos anos de funcionamento (MENESES, 2012, p. 42)

²⁰Em 2 de agosto de 1880, foi inaugurada a terceira Escola Normal da capital, localizada à rua do Tesouro, no edifício do Tesouro Provincial, onde permaneceu até 1881, quando foi transferida para a rua Boa Morte, nº 39. Apresentava uma composição mais complexa, dirigida por um diretor subordinado diretamente ao Presidente da Província, possuía cinco cadeiras distribuídas em três anos de curso. Nesse período as aulas passaram a ser mistas. (Rodrigues, 1930b) (PAULO, 2007, p. 151).

dísparos, os mais avançados monitorando os demais, a nova forma centralizava o ensino na figura do professor, alunos passando para graus superiores conforme seus conhecimentos. Ao longo do tempo, modificações ocorreram, e as Escolas Normais foram divididas em primárias e secundárias e as escolas complementares ganharam o papel de formação de professores (MENESES, 2012; PAULO, 2007; CARVALHO, 2000; SAVIANI, 2013).

Com a reforma geral da instrução pública paulista em 1892 outras novidades foram introduzidas, que seguiram as ideias pedagógicas da Escola Normal²¹. Entre os objetivos dessas reformas estava a criação de uma nova estrutura educacional, mais condizente com o método mútuo de ensino. A partir da década de 1890 e diante passou a existir três principais modelos distintos de escolas no estado, com variedades em cada, dos quais não nos preocupamos: as escolas isoladas, as reunidas e os grupos escolares.

Pela Lei nº 88 de 1892, a escola primária paulista seria dividida em dois cursos: preliminar, gratuita e obrigatória entre os 7 a 12 anos; e a complementar entre 13 a 16 anos, sendo facultativa. O ensino preliminar seria ministrado em escolas preliminares ou auxiliares – estas divididas em intermediárias e provisórias. Seus professores seriam ou normalistas ou habilitados por concurso, no caso das preliminares, ou interinos no caso provisório. As escolas complementares seriam, inicialmente eram intencionados, para os jovens que mostravam alguma habilidade especial no ensino preliminar. No entanto, com o passar do tempo, e reformas rapidamente adotadas, viraram a ser anexadas às escolas normais, e não aos grupos escolares como inicialmente pretendidos, tornando espaços de formação de professores, ganhando a nomeação escola normal primário²². Já o ensino secundário público era particularmente mal desenvolvido, existindo apenas três ginásios no estado durante décadas, tendo duração de seis anos, voltado para o ensino

²¹A reforma Caetano de Campos trouxe modificações sensíveis ao currículo da Escola Normal, mas sua morte prematura, ainda em 1891, impediu que seus planos fossem concretizados. Assim, a Reforma da Instrução Pública decretada pela Lei 88 de 08/09/1891 não foi precedida pela instalação dos cursos de segunda e terceiro graus na escola modelo. Os cursos de segunda grau passaram a construir um curso complementar, logo após o elementar primário (CAMPOS, 1990, p. 10).

²² Para Souza (1998), essas escolas eram, de fato, as responsáveis pela formação do magistério primário paulista. Ainda segundo essa autora, a Lei nº 374, de 3 de setembro de 1895, foi determinante para o futuro dessa modalidade de ensino, pois modificou os objetivos, originalmente propostos, dando-lhe um caráter profissional. Estabeleceu-se ainda, que os alunos que concluíssem o curso complementar e tivessem um ano de prática de ensino, cursado na escola-modelo, poderiam ser nomeados professores preliminares com as mesmas vantagens concedidas aos diplomados pela Escola Normal da capital. Mas, em 1911, por meio do Decreto nº 2025, a escola complementar foi totalmente reformulada e adaptada ao objetivo de formar o professor normalista primário. A partir de então, teve a denominação alterada de escola complementar para escola normal primária (PAULO, 2007, p. 152-153).

científico e literário, conjuntamente nos primeiros quatro, se dividindo nos últimos dois²³ (PAULO, 2007).

As escolas de primeiras letras, fundadas durante o período anterior, ficaram conhecidos como escolas Isoladas²⁴, não necessariamente por serem localizadas em regiões afastadas nas regiões urbanas, ou em regiões rurais, mas porque estas escolas eram responsabilidade de um único professor, que ministrava todas as aulas, sem um prédio próprio, sendo muitas vezes ministradas em locais alugadas por conta própria, senão na própria casa do professor²⁵ (SAVIANI, 2013).

A distinção entre uma escola reunida e um grupo escolar é a existência de uma direção unificada. As escolas reunidas eram a aglomeração de várias classes isoladas em um mesmo prédio, mas sem um currículo unificado. As turmas eram organizadas pelos professores responsáveis, não sendo necessariamente seriados e graduados seus conteúdos. Eram apenas reunidas num mesmo prédio. Os grupos escolares por sua vez obedeciam um programa unificado sob orientação de um diretor, seguindo o modelo estabelecido na Escola Normal da Capital²⁶.

2.3. *A escola e a Administração Pública Paulista - 1892 a 1919*

Como no final do Império a estrutura da administração pública paulista no início do regime republicano era simples, constituindo de um Congresso do Estado; Presidente

²³Para matricular-se nos ginásios do Estado de São Paulo, precisavam ser observados os seguintes requisitos: a idade superior a doze anos, aprovação em todas as disciplinas do curso preliminar, não sofrer de moléstia contagiosa ou repugnante e o pagamento da taxa de 50\$000. Reservaram-se 10% das vagas para meninos pobres, inteligentes e laboriosos que na concorrência dos exames se mostrassem mais habilitados (PAULO, 2007, p. 145).

²⁴Em 13 de agosto de 1904, pela Lei nº 930, é instituída uma nova classificação para as escolas preliminares do Estado de São Paulo. A partir de então, as escolas foram divididas, fundamentalmente, de acordo com a localização, embora outros pontos também tenham sido considerados, tais como a duração do curso e o tipo de trabalho escolar [...] Pela análise empreendida em leis e decretos anteriores, pode-se afirmar que é com essa legislação que a denominação “escola isolada” passa a ser usada [...] (PAULO, 2007, p. 127)

²⁵Já na década de 1910, a interpretação da elite entre o professorado paulista era: [...] em regra, essa modalidade escolar é apresentada por aqueles que tinham a função de administrar e fiscalizar a instrução pública paulista, como um entrave para o desenvolvimento do ensino primário. [...] Apesar das críticas às escolas isoladas, era consenso entre os inspetores que elas fossem mantidas, mas destinadas apenas à educação de milhares de crianças que não tinham condições de frequentar grupos escolares, por viverem com os pais em zonas agrícolas, “cooperando diretamente para o engrandecimento do Estado e prosperidade do país”. (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1910/1911, p.100 apud. PAULO, 2007, p. 131).

²⁶Deflagrado o processo a partir de 1893, ano em que se iniciou a implantação das medidas instituídas pela reforma de 1892, os grupos escolares foram disseminando-se pelo estado de São Paulo, chegando, em 1910, a 101, sendo 24 na capital e 77 no interior (SOUZA, 1998, p. 150). De São Paulo o modelo irradiou-se pelos demais estados (SAVIANI, 2013, p. 173).

(Governador); e Secretária de Governo e 10 repartições entre elas a da Instrução Pública. Após a reforma efetuada pela Lei nº 15, de 11 de novembro de 1891, o governo estadual paulista passa a se constituir de quatro secretarias, entre elas a de Estado dos Negócios do Interior, dentro da qual a instrução pública passava a funcionar:

Portanto, a Secretaria dos Negócios do Interior passou a ser composta por: um Secretário, por uma Diretoria e por três Seções. As repartições e serviços públicos seriam distribuídos por essas seções. Nessa organização, a instrução pública ficava sob a incumbência da terceira seção, como se constata a seguir:

A 3ª Secção incumbirá o que for relativo:

À instrução pública primária, secundária e superior.

Aos estabelecimentos particulares de ensino.

Aos institutos de educação especial e profissional.

Às bibliotecas, associações literárias e aos estabelecimentos congêneres.

Ao serviço da Repartição de Estatística e do Arquivo do Estado.

Ao Diário oficial. (Decreto no 28, de 1o de março de 1892) (PAULO, 2007, p. 40).

Já em 1893 passou a caber ao Presidente do Estado a última palavra sobre a instrução pública, tendo como auxiliares “*o Secretário dos Negócios do Interior, o Conselho Superior, o Diretor-Geral da Instrução Pública, os inspetores de distrito e as câmaras municipais, estando assim definida a hierarquia da administração pública paulista do período*” (PAULO, 2007, p. 43).

Agora um conselho superior trabalhará com a Secretaria do Estado dos Negócios do Interior; e subordinada à secretaria-geral da Instrução Pública as inspetoras distritais e câmara municipal. Esta reforma criou uma das grandes reclamações que o Diretor-Geral escrevera sobre no primeiro Anuário de 1907-1908 – a divisão de responsabilidade entre inspetores distritais e câmaras municipais. Coube ao legislativo definir orçamento, criar e suprir cargos, suas atribuições, etc. (PAULO, 2007).

Já para o Conselho Superior da instrução pública, instalado em 5 de maio de 1893, ficavam determinadas, de acordo com esse regulamento, 25 atribuições, que estão inseridas no quadro abaixo. [...] A partir da instalação, como pode ser observado, esse órgão, além de participar da fiscalização,

auxiliaria na administração da instrução pública paulista. Esse órgão teria ainda inúmeras atribuições pedagógicas, entre elas: a elaboração de programas de ensino e a definição do material didático a ser utilizado nas escolas. (PAULO, 2007, p. 47 - 48).

Já pelo regulamento de 27 de novembro, ao cargo de Diretor Geral tinha atribuições administrativas e técnico-pedagógicas, sendo uma espécie de gestor da instrução pública. Os inspetores distritais eram os responsáveis por viajar pelo estado, fiscalizando as escolas e professores:

Vale destacar ainda que o Estado de São Paulo, à época desse regulamento, estava dividido em 30 distritos escolares, passando, em 1894, para 40 distritos. Esse número indica a importância de delegar funções a fim de que fosse possível ter conhecimento do estado em que se encontrava cada um deles. (PAULO, 2007, p. 53).

Ainda segundo o segundo autor:

[...] observa-se ainda que, ao definir atribuições e responsabilidades de forma compartilhada entre níveis distintos na hierarquia da instrução pública, dificultar-se-ia a execução dos serviços a cargo de cada uma dessas instâncias administrativas, por exemplo: o Diretor Geral da Instrução Pública ficaria sobrecarregado com o excesso de atribuições em co-responsabilidade com o Conselho Superior, com o Secretário dos Negócios do Interior e com o Presidente do Estado. Para Reis Filho (1995, p.122) “o resultado dessa superposição de funções é, ao mesmo tempo, centralizar em uma só pessoa excesso de poder, e por outro lado, contraditoriamente, suas decisões, caracteristicamente técnicas, dependerem de autoridades superiores”. Isso acarretaria, segundo esse autor, o esvaziamento da responsabilidade de cada funcionário na hierarquia da administração da instrução pública. (PAULO, 2007, p. 66).

Nos últimos anos da década de 1890 são extintas a Secretaria Geral da Instrução Pública, do Conselho Superior, dos cargos de Diretor Geral e de Inspetor de Distrito. Por outro lado, se tem a criação dos cargos de Inspetor Geral e de Inspetor Escolar, padrão que será mantido até 1910.

As atribuições administrativas e de fiscalização são divididas entre o Presidente do Estado, o Secretário dos Negócios do Interior, o Inspetor Geral da Instrução Pública,

os inspetores escolares e as câmaras municipais. O Presidente do Estado ficava responsável pela nomeação do Inspetor Geral e inspetores escolares, enquanto outras responsabilidades do extinto Conselho Superior da Instrução Pública passavam para o Secretário dos Negócios do Interior (PAULO, 2007).

Parte de reformas da Constituição do estado de São Paulo em 1908 - que em dezembro de 1909 reestrutura a Secretaria dos Negócios do Interior e a Inspetoria Geral da Instrução Pública - em 1910 o aparato administrativo-burocrático da Instrução Pública paulista passa a ser a Diretoria Geral da Instrução Pública.

De forma geral, essa Secretaria teria responsabilidade sobre a administração da política estadual: o contato entre o governo e os demais poderes (Judiciário e Legislativo), com os municípios, com a união e com as outras secretarias de Estado. Além disso, sob seu controle estariam diversas repartições e serviços públicos, entre esses, a educação, a cultura, a higiene, a saúde e a assistência pública. (PAULO, 2007, p. 80-81).

A Diretoria Geral, da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, ficava composto por duas subdiretorias, ambas com três secções cada, a Diretoria Geral da Instrução Pública, dentro da 1ª seção da 2ª subdiretoria, tendo apenas responsabilidades pedagógico e técnico-pedagógico.

Essa repartição teria como objetivo a inspeção do ensino preliminar público e privado em todo Estado de São Paulo. Ainda sob sua alçada estariam os assuntos relativos à organização pedagógica, às questões relativas à higiene escolar e à estatística escolar, além da responsabilidade em relação à organização e publicação do Anuário do Ensino, das revistas pedagógicas e dos manuais de ensino. (PAULO, 2007, p. 87).

Pela nova legislação, o cargo de Diretor-Geral era mais limitada de que seus antecessores, já que se voltava ao ensino primário, e se posicionava entre um Inspetor Geral e a Secretaria dos Negócios do Interior.

Já os Inspectores Escolares, eram representantes do Diretor-Geral, orientando os professores, diretores dos grupos escolares e demais profissionais, no que diz respeito a métodos de ensino, dentre seus respectivos distritos, tendo, no entanto, que compartilhar essas funções com inspetores municipais (PAULO, 2007).

[...] o número de inspetores escolares aumenta em 1912, passando de 16 para 22, e em 1919, passando de 22 para 26. O registro da redução do total de inspetores escolares em 1913 e 1918 justifica-se que pelo fato de, mesmo tendo havido solicitações de licença ou mesmo pedido de exoneração, esses acontecimentos não foram seguidos imediatamente da nomeação de outro funcionário para o cargo [...]

Em 1910, 16 funcionários ocupavam o cargo de Inspetor Escolar, mas apenas cinco, ou seja, 25%, permaneceram no cargo até 1919 [...]

Nesse período, a expectativa de permanência no cargo de Inspetor Escolar era de aproximadamente cinco anos. Apesar de serem localizadas exceções, ou seja, funcionários que passaram a ser reconhecidos no desempenho desse cargo, a regra era de que a permanência na função fosse curta (PAULO, 2007, p. 108).

Tensões entre os inspetores escolares e os inspetores municipais eram constantes durante os anos analisados. Responsáveis principalmente para as escolas isoladas, na sua maioria responsabilidade dos municípios, o trabalho feito pelos inspetores municipais eram consideradas de baixa qualidade, sendo que as câmaras municipais não dedicam atenção especial para a educação, enquanto os grupos escolares, uma vez centralizada sob visão de um diretor, eram mais fáceis de serem fiscalizadas (PAULO, 2007).

De acordo com a legislação de 1910, para nomeação do Diretor Geral deveriam ser observados critérios como: ser cidadão brasileiro, maior de 21 anos, graduado em faculdade ou escola científica do país, ou ainda ser professor diplomado pela Escola Normal da Capital e que tivesse exercido cargo no magistério ou na direção de ensino, ou se distinguido em estudos relativos à instrução²⁵ [...].

No que se refere ao cargo de Inspetor Escolar, em 1910, também foram definidas normas para o provimento: ser professor diplomado pela Escola Normal e que tivesse experiência no magistério. Verifica-se que não ficava determinado qual seria o tempo mínimo exigido de experiência, como estava explícito no regulamento de 1893, pelo qual se devia exigir experiência mínima de três anos de exercício no magistério para poder ocupar o cargo de Inspetor de Distrito. Nos regulamentos posteriores, fala-se apenas que era necessário ter prática de ensino (PAULO, 2007, p. 116-117).

2.4. *O Professorado e a Lei de Carreira*

Como notamos nos últimos subcapítulos, a partir da década de 1880, aos poucos os professores formados pela Escola Normal do Capital ganharam maior destaque e apoio legal. A formação dos normalistas, no entanto, não preconizava a profissionalização do professorado. Era uma educação secundária e não superior:

Entretanto, se para os reformadores da época esse era o melhor caminho para a formação dos professores normalistas, posteriormente, essas práticas iniciais foram criticadas, notadamente, quando a Escola Normal passou a adquirir uma maior característica de curso profissionalizante, após os anos de 1930. (MENESES, 2012, 51 p.).

A Lei nº 88 estabeleceu que um aluno com dois anos de formação pela Escola Normal poderia atuar como reitor de escolas primárias, adjuntos e auxiliares nos complementares, sendo possível lecionar nestes com o curso completo. De modo geral, três anos era a média dos alunos normalistas, sendo frequentes repetições (MENESES, 2012).

Assim, passados os primeiros anos do regime republicano e realizadas as reformas da instrução pública, a preparação de professores melhores capacitados para assumirem as escolas permaneceu sempre presente nas falas dos governantes, políticos e intelectuais, e a Escola Normal de São Paulo, local ímpar para a formação de uma “elite” de professores, que se contrapunham ao grande número de professores sem formação específica que regiam as escolas primárias que, por muito tempo, permaneceram atuando no estado (MENESES, 2012, 51 p.).

A formação de professores saindo destas instituições, claro, não dava conta de acompanhar, e substituir os professores formados, ou não, em outros locais. Entre 1881-1910 a média de normalistas formados era de 43, a mediana 40, sendo 7 o mínimo em 1881, e 105 em 1910.

É difícil dizer, a partir dos textos consultados, com exatidão a origem social dos Normalistas. No entanto:

Com relação à década de 1880, Carlos Monarcha (1999) aduziu que, com a reabertura da Escola Normal a partir daquele ano, a instituição atraiu cada

vez mais alunos, e que esses indivíduos seriam em sua grande maioria de origem pobre que procuravam promoção social, pois a habilitação na escola permitia também que o aluno se capacitasse para outras oportunidades de emprego na administração pública ou no comércio.

Podemos aventar que o autor apontou os alunos da Escola Normal como pertencentes às classes pobres em razão das condições sociais referentes à profissão de professor no período, que desestimulava a inserção de uma camada melhor preparada, com mais posses e oportunidades de ascender em outras carreiras. Como foi demonstrado, por exemplo, no relatório do presidente da província, João Alfredo Corrêa de Oliveira, quando informou sobre o pequeno número de normalistas e como era pouco atraente a carreira docente em 1886 (MENESES, 2012, 61 p.).

A Escola Normal, por muitos, era vista como um meio de ascensão social. Esse processo continua ao longo da década de 1890 com as reformas do ensino paulista, que contribuíram para a valorização das Normalistas, colocando eles em lugares de destaque no funcionamento da instrução pública:

Assim, alguns cargos na instrução pública eram exclusivamente, pelo menos, no papel, para os professores com diplomas do curso normal, tais como inspetores de distritos, inspetores escolares, diretores dos grupos escolares e escolas complementares e professores das escolas complementares (MENESES, 2012, 63 p.).

O sonho dos Normalistas formados era trabalhar na Capital. A grande maioria, no entanto, eram mandadas para o interior do estado, principalmente nas Escolas Isoladas:

Como se vê no mapa acima [elaborada a partir do censo de 1940], o estado estava dividido nas seguintes zonas: Capital, Vale do Paraíba, Central, Mogiana, Litoral Sul (ou Costa Sul), Baixa Paulista, Araraquarense, Alta Paulista, Alta Sorocabana e Baixa Sorocabana (LOVE, 1982).

As quatro primeiras zonas foram as que mais concentraram população e cidades com adensamento urbano significativo no período que compreendeu a pesquisa; e no litoral sul, destacamos a cidade de Santos que, em razão de seu porto essencial para escoamento da exportação da produção de café, se tornou uma das mais importantes e ricas cidades paulistas.

Por concentrar grande parte da população e da riqueza, essas regiões tornaram-se os locais que mais atraíram os normalistas, por fatores que podemos sugerir como os mais diversos: por serem áreas de desenvolvimento antigo, parte dos professores ou seus familiares residiam ou eram naturais de cidades nessas regiões; o adensamento urbano e o poder econômico das cidades contribuíram para a criação de escolas na sede do município e, posteriormente, a instalação das escolas graduadas; a rede ferroviária possibilitava o acesso mais rápido ao local de trabalho. (MENESES, 2012, p. 71-72).

Os Normalistas iam para os centros urbanos do interior, fruto da expansão industrial e urbana do século passado. Concentravam-se em cidades mais próximas à capital, retornando à sede do estado, que detinha mais desenvolvida economicamente. Essa nova realidade econômica pode ser relacionada ao surgimento de um novo padrão de escola: os grupos escolares. A realidade social na época era bastante precária. A infraestrutura escolar não escapava desta realidade, reverberando no trabalho dos normalistas:

Os professores normalistas diplomados no primeiro decênio do regime republicano, geralmente, encontravam escolas instaladas de forma precária e sem as condições materiais necessárias, para que pudessem aplicar o que aprendiam na Escola Normal ou observavam na prática de ensino nas Escolas Modelos. (MENESES, 2012, p. 73).

Sem seriação ou gradação de ensino ou idade, o tipo de ensino exigido nestas instituições eram distantes da formação da qual recebiam na Escola Normal do Capital e na Escola Modelo a ela anexa:

Os normalistas, ainda inexperientes na carreira docente, assumiam cadeiras ou escolas isoladas onde deveriam lecionar para alunos de diferentes idades e graus de adiantamento, todos reunidos em um mesmo local. O professor não contava com o auxílio profissional ao iniciar a docência, somente recebendo a visita de tempos em tempos do inspetor escolar que normalmente tinha como objetivo principal fiscalizar o funcionamento da escola. (MENESES, 2012, p. 73).

Além desta dificuldade é importante ressaltar que ficava a responsabilidade dos professores a custeio do aluguel, e dos imóveis, do local das escolas, não sendo sediadas

em prédios mantidos pelo estado ou município. Tanto do ponto de vista de infraestrutura, quanto didático, estas escolas eram alvos frequentes de críticas dos relatórios escritos na época.

Talvez por essa precariedade tão noticiada, não havia interesse dos professores de lecionar ou permanecer por muito tempo nessas escolas, o que as tornava praticamente um lugar de passagem. Era comum que professores, em especial, os normalistas, se removessem o mais breve possível para outras escolas, sobretudo para os grupos escolares instalados nas cidades, para escolas isoladas melhor localizadas ou em cidades que interessassem ao professor (MENESES, 2012, p. 74).

Principalmente no que diz respeito às escolas isoladas nas periferias das cidades – de “bairro”, ou mesmo rural – dificultava a locomoção dos professores. Este trabalho intermitente, era mais um fator que levava ao abandono destas escolas por parte dos professores o mais rápido que a regulamentação permitisse.

As péssimas condições da educação nas Escolas Isoladas incentivava o estado paulista a criar os Grupos Escolares, visando homogeneizar a educação, elevando ela a um novo patamar educacional. Seriada e graduada tanto na idade, quanto nas classes – entre o 1º a 4º anos – essa nova estrutura de educação criou uma nova figura: o diretor escolar, responsável por organizar o trabalho de todos os professores.

Após alguns anos, no entanto, a estrutura arquitetônica deixou de acompanhar a demanda:

Com o crescente número de alunos matriculados e a incapacidade do Governo de instalar mais unidades pelo estado, sobretudo pelos custos elevados para implantação de um grupo escolar, as unidades existentes tiveram seu turno desdobrado e até três dobrados, para atender cada vez mais alunos (ANTUNHA, 1976). Posteriormente, foram criados grupos escolares em edifícios que pouco lembravam os modelares prédios construídos nas primeiras décadas do regime republicano, para atender a uma demanda cada vez maior de alunos (SOUZA, 2006, p. 111). (MENESES, 2012, p. 78).

2.4 Uma elite da educação escolar pública paulista

Poucas fontes sobre a *Associação Beneficente do Professorado Público de S. Paulo* e a *Revista do Ensino* foram encontradas. De fato, parece que a despeito de ser

uma fonte importante de dados para as pesquisas em educação neste período em São Paulo, relativamente pouco foi escrito especificamente sobre eles. No entanto, podemos traçar em linhas gerais um pouco de sua trajetória e aspectos de suas perspectivas sobre temas afins a nossa pesquisa antes de prosseguir para nossa análise.

Fundada em 27 de Janeiro de 1901 - existindo até 1930 quando foi incorporada pelo Centro do Professorado Paulista – sua estrutura era, inicialmente, composta por nove diretores de Grupos Escolares, dez inspetores escolares atuantes, dezesseis professores e três profissionais vinculados à administração. Era administrada por uma diretoria composta por cinco membros, compreendendo: presidente, vice-presidente, primeiro e segundo secretários, tesoureiro e um conselho fiscal composto por quatro membros eleitos anualmente conjuntamente com a diretoria. Cabia ao diretor convocar e presidir assembléias gerais e extraordinárias, nomear comissões, representar a Associação perante terceiros e nomear o redator-chefe e auxiliares da revista (CUNHA, 2011).

O cargo de redator-chefe foi extinto e renomeado redator-secretário em 1903. Entre suas funções estava autorizar a publicação de colaboradores sócios honorários, contribuintes e professores assinantes, como demais artigos que consideravam atuais e relevantes, transcrições relevantes a educação e propor a vedação de publicações de trabalhos que consideraram inadequadas para a Revista, além de classificar os artigos para devida ordem de publicação dentro a estrutura da revista (CUNHA, 2011).

Tratava-se de uma identidade que os unia como um grupo de educadores, em uma organização que se propunha a congregar o professorado público, constituindo uma imagem unificada e necessária para manter uma relação de hierarquia sobre o grupo a ser representado: os professores do ensino primário das escolas do Estado de São Paulo (CUNHA, 2011, p. 26-27).

Segundo o Capítulo I dos seus estatutos:

Art. 1o A Associação Beneficente do Professorado Publico de S. Paulo é a reunião de todos os professores públicos, de um e de outro sexo, que aderirem aos presentes estatutos, e terá por fim, não só proporcionar benefícios a cada um de seus membros, mas também promover a elevação moral e intellectual do professorado publico do Estado, com a adopção de todas as medidas tendentes a melhorar as condições da classe, tendo sua sede na capital de S. Paulo (REVISTA DE ENSINO, no 1, anno I, abril de 1902, p.117 apud. CUNHA, 2011, p. 26-27).

Entre as finalidades da Associação estavam o apoio financeiro, jurídico, médico e uma biblioteca voltada para a educação.

Com finalidade pedagógica e corporativa a *Revista de Ensino* (1902-1918) foi projetada para ser bimestral, algo que se efetivou nos primeiros dois anos, mas, que sofreu modificações quando perdeu apoio da secretaria do Interior e passou a ser mantida pelos próprios membros entre 1905-1910. Em 1911 (até seu término em 1918) passou a ser patrocinada pela Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

Não é possível dizer com precisão qual foi seu alcance, porém, em 1916 uma editorial do primeiro número daquele ano indica que as tiragens estavam em três mil, necessitando ser aumentado, além disso a prática de distribuir edições da revista para os alunos do último ano do curso da Escola Normal é discutida. Assim, se não é possível uma análise quantitativa preciso, ao menos uma análise qualitativa dos desejos de seus idealizadores é historicamente válida (GUALTIERI, 2008).

Como nota Cunha:

A Revista de Ensino se constituía em uma das estratégias de configuração do campo educacional, sendo porta-voz da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, ao trazer para as páginas do periódico as preocupações dos integrantes da diretoria da agremiação em relação à orientação pedagógica do professorado em geral, à congregação dos professores em uma categoria profissional e ao intuito de orientar o governo na legislação sobre a instrução pública, constituindo-se em um espaço de formação de professores (CUNHA, 202, p. 29).

A autonomia editorial da Revista foi assegurada no início com o apoio do Secretário do Interior e Justiça do Estado de São Paulo, que concedeu a utilização da Tipografia do Diário Oficial para a impressão da Revista. Este apoio, no entanto, foi interrompido em 1904, resultado, possivelmente, de críticas feitas nos editoriais da Revista contra os cortes salariais feitos à época para balancear o orçamento estatal (CUNHA, 2011).

Ao longo da primeira década a revista enfrentou dificuldades financeiras, chegando a parar de circular em Março de 1910, voltando a ser publicada em Junho de 1911, sob direção da Diretoria Geral de Instrução Pública, sendo então distribuída gratuitamente para os membros da Associação, com apoio do Oscar Thompson, então Diretor Geral, existindo a partir de então uma relação recíproca entre a publicação da Revista e dos Annuários do Ensino (CUNHA, 2011):

Não obstante, não constitui o Anuário, a nosso ver, nem deve constituir um manual ou guia de métodos e processos pedagógicos, senão um manancial de informações, um repositório de dados estatísticos que habilitem o pesquisador inteligente a fazer ideia clara de nosso aparelho escolar e do progresso que vão realizando as nossas escolas.

Demais, curando especialmente de questões de psicologia e metodologia, sob os auspícios da Directoria Geral, passou a ser publicada a Revista de Ensino, criada e mantida antes pela Associação Beneficente do Professorado Público. A “Revista de Ensino” órgão doutrinário, divulgador de métodos e processos pedagógicos, tornou-se complemento do Anuário. (ANUARIO DO ENSINO, 1911-1912, p.6, apud. CUNHA, 2011).

Críticas também foram dirigidas ao sistema de educação então vigente no início do século, e a disparidade entre a formação dos Normalistas e as condições de trabalho encontrados, principalmente no interior:

Um dos fatos polêmicos criticados por Breves consta no relatório referente ao ano de 1905, publicado na Revista de Ensino em Janeiro de 1906. O documento apontava as discrepâncias entre a organização do ensino na capital, que contava com o respaldo metodológico da Escola Modelo, e o ensino das escolas isoladas, em que o professor era o responsável por todas as etapas organizacionais do ensino: administrativa, pedagógica, polivalência na docência, ou seja, um professor ministrando todas as disciplinas, sendo que “para muitos professores e diretores vivendo nas cidades do interior, a Escola-Modelo era apenas um nome ou um mito (...) muitos desses profissionais não foram formados pela Escola Normal, alguns sequer pelas escolas complementares” (SOUZA, 1998, p.59). A falta de uniformidade e padronização entre os grupos escolares e as escolas isoladas “viria a se constituir em um dos maiores problemas do ensino primário paulista, na opinião de inspetores e profissionais da educação” (SOUZA, 1998, p.60) (CUNHA 2011, p. 32).

Passado a fase “revolucionário e mais ou menos anárquico” das reformas educacionais, segundo editorial A Questão dos Programmas, da primeira publicação da Revista:

[...] fazia-se necessário efetivar essa sistematização, que na opinião de Puiggari, primeiro deveria contemplar a elaboração de um bom programa, para então obter-se uma boa escola. Nessa escola, Puiggari defendia que o ensino primário deveria “ser educativo, isto é, procurar o desenvolvimento sob os tres pontos de vista: physico, intelectual e moral” (REVISTA DE ENSINO, anno I, no 1, abril de 1902, p.16). Avaliava que “a moral ensinada na escola não deve ser a moral abstracta, deve ser a moral aplicada”, tendo em vista que, ao contribuir com a “formação do caracter” do aluno, “deve ser a modificadora dos defeitos da sociedade, do meio” (REVISTA DE ENSINO, anno I, no 1, abril de 1902, p.16) (CUNHA, 2011, p. 33).

Principalmente na segunda fase da Revista, quando passa a ser responsabilidade da Directoria da Instrução Pública, vários trabalhos estrangeiros foram publicados nas

suas páginas. Na verdade, esta prática já se encontrava nas primeiras edições com trabalhos de Herbert Spencer sendo reproduzidos. Estes trabalhos eram editados para excluir elementos considerados irrelevantes para a realidade brasileira.

A publicação destes trabalhos, visando sociedades como os EUA, a França, e Argentina, tinha finalidade de adotar práticas educacionais estrangeiras consideradas mais avançadas. No entanto, não era isenta de crítica esta prática por alguns que considerava que o fascínio durante viagens de meio ano no estrangeiro não mudaria as características da educação nacional (CUNHA, 2011).

Para melhor compreensão a localização em que se encontravam os artigos, vale informar que as seções *Pedagogia Prática*, *Questões Geraes* e *Práticas Pedagógicas* formavam o eixo central da estrutura da *Revista de Ensino*, constituindo-se no espaço de maior visibilidade no periódico, em que eram publicados os assuntos de maior relevância. (CUNHA, 2011, p. 43)

Os trabalhos publicados na seção *Pedagogia Prática*, na fase em que a *Revista de Ensino* se encontrava sob a administração da Associação Beneficente (1902 a 1910), consistem em modelos de lições de história, aritmética, geometria, linguagem, leitura, trabalhos de agulha, música, fisiografia, cartografia, natação, educação física e ensino militar, contendo muitas ilustrações e exemplos.

Essas lições, apresentadas em forma de roteiros de práticas escolares, eram utilizadas como estratégia para formação docente e organização do campo normativo da *Pedagogia*, forneciam práticas que se formalizaram no uso de materiais que guardam “forte relação com uma pedagogia em que tal arte é prescrita como boa imitação de um modelo” (CARVALHO, 2001, p.142) (CUNHA, 2011, p. 43).

A partir de 1911, a seção *Pedagogia* passou a publicar orientações direcionadas mais à reflexão dos professores, contendo artigos sobre as disciplinas escolares, como: leitura, ciências naturais, geografia, aritmética, desenho, educação física, educação moral, educação profissional, e sobre higiene, disciplina, atenção, educação da criança, entre outros. Posteriormente recebeu o nome de *Pedagogia e Práticas Pedagógicas*, preservando a mesma finalidade. (CUNHA, 2011, p. 44).

A seção *Questões Gerais*, publicada entre os anos 1902 e 1910, compreendia questões de natureza diversificada, como o desenvolvimento de material para o trabalho pedagógico dos professores, defesa do professorado, movimento escolar, pedido de abertura de novos grupos escolares, discussão sobre os programas de ensino, discussão sobre a realização de exercícios físicos nas escolas, entre outros. A partir do momento em que a *Diretoria Geral da Instrução Pública* assumiu o periódico, a seção *Questões Gerais* não apareceu mais na estrutura da revista, assim os assuntos que tomaram vulto e que seriam

destaques nas discussões foram veiculados na seção Pedagogia Prática. (CUNHA, 2011, p. 44).

3. Discursos em Circulação na *Revista do Ensino*

Valtamos nossa atenção para alguns temáticas pertinentes para nossa trabalho, no que diz respeito a importancia da raça. Corpo e higiene, e sua relação com a identidade nacional. Publicada pela primeira vez em 1902, os textos do José Estácio Corrêa de Sá e Benevides (1858-1914), formada em Ciências Sociais e Jurídicas, professor de História e Geografia na Escola Normal da capital, originalmente apareciam na Revista do Ensino (no 2 a 5), que serão unidos um ano depois num livro chamada *Lições de História da Civilização*, formando a introdução e parte I do livro, tratando da antiguidade. Ainda publica *Lições de História do Brasil* (3a edição, 1912) e *Resumo de História do Brasil* (7a edição, 1911) (FERNANDES, 2017).

Apesar de a educação religiosa perder lugar durante a república, o material didático elaborado para tais fins continua a circular durante mais tempo. A própria denominação “história universal” referia à época a educação tradicional, apoiada pela Igreja Católica, chegando no Brasil pela influência de historiadores franceses. Neste sentido o(s) texto(s) de Sá e Benevides pode ser tomada como um exemplo de uma obra de transição entre o ensino religioso e o positivista/laico

É interessante notar que de Sá e Benevides faz parte de uma tendência maior de alguns professores que utilizaram suas experiências no magistério e material elaborada para suas aulas, para escrever livros didáticos a partir do pedido de editoras à época:

Em carta enviada ao seu redator-chefe, Benevides explicitou a finalidade do seu material: tinha a intenção de “facilitar o trabalho daqueles que iniciam a sua carreira de estudos”, com o desígnio de “formar mais tarde um volume” para uso de seus discípulos, com o qual poderiam adquirir noções gerais para consolidar seus conhecimentos (FERNANDES, 2017, p. 10).

Ainda segunda a mesma autora, ao analisarmos o(s) texto(s) de Sá e Benevides, notamos que suas compilações de conhecimentos científicos não é isenta de escolhas na parte do autor no que diz respeito às abordagens da história encontrada na sua obra, e a estruturação da apresentação.

Sem cair numa visão simplista de versão “original”, versus editadas, mudanças posteriores afetam a mensagem e recepção das obras:

Quanto aos leitores das lições de Benevides, é possível dizer que os textos publicados na revista eram destinados aos educadores, por conta da finalidade do periódico, em uma seção na qual era possível o formato de lições escolares. No caso dos livros, os leitores poderiam ser alunos e professores, e também um público diverso, pois mesmo tendo os livros títulos de lições, os capítulos internos estavam organizados por temas históricos (FERNANDES, 2017, p. 12).

Quando de Sá e Benevides passa a discutir os “elementos modificadores da história”, i.e. a mesologia, além da cosmologia, biologia e sociologia, na segunda edição das Lições, de Sá e Benevides adiciona:

“[...] as influências do clima, da alimentação, da natureza do solo, etc., produziram” (BENEVIDES, J. E. C. de Sá e, op. cit., s/d, p. 17 apud. FERNANDES, 2017, p. 21) as variedades físicas entre os homens e as diferenças entre as “raças”, que eram decisivas para construção ou não de sociedades civilizadas.” (FERNANDES, 2017, p. 21).

A raça seria um elemento modificador na história, mais precisamente, a raça branca, opinião compartilhada pelos referências do Benevides. Como nota Fernandes:

Como a “raça branca” era entendida como a mais civilizada, sobre ela o autor dedicou estudos mais específicos, identificando suas principais subdivisões (chamitas, semitas e arias) e localizando-as em seus territórios e os povos seus descendentes. A história estudada no livro ficou assim centrada nos europeus. E, por ser esse o conteúdo ensinado para alunos e alunas do curso normal em São Paulo, era também essa a história do passado dos brasileiros (FERNANDES, 2017, p. 22).

Segunda Fernandes, ao discutir as mudanças na nomenclatura das matérias oferecidos por de Sá e Benevides na Escola Normal de São Paulo:

Na legislação e nos programas das escolas secundárias brasileiras, no século XIX e XX, a disciplina que correspondia à História Geral tendeu a ser nomeada de História Universal. Esse foi o caso dos programas do Colégio Pedro II até 1920; 57 do programa das escolas normais do município da Corte de 1879; 58 e do que foi estabelecido na reforma curricular do governo federal de 1925. 59 Na Escola Normal da capital, em São Paulo, o mesmo título apareceu na cadeira docente em 1875, 1876 e 1888. Mas, nas lições de

Benevides de 1902, o nome dado era História da Civilização, correspondendo ao título do livro de Charles Seignobos, que ele adotava em 1894. Nos currículos federais, porém, essa mudança aconteceu em 1931, com a reforma de Francisco Campos, quando prevaleceu História da Civilização (FERNANDES, 2017, p. 24).

Grosso modo, podemos dizer que a diferença entre história universal e da civilização está no agenciamento histórico. Na primeira, Deus é o agente, na segunda é o homem. Neste sentido, apenas os povos que contribuam de alguma maneira para a civilização moderna, seriam históricos. Estudar a relação, e comparação entre acontecimentos notáveis destes povos seria o trabalho da história.

Benevides efetivamente escreveu seu livro apoiado nesses diferentes autores, de variadas linhas de interpretação históricas. Mas, por sua conta, fez as sínteses e defendeu a ideia de que a história tendia a um aperfeiçoamento progressivo dos povos, associado à expansão da civilização europeia, que criava uma unidade no modo de vida no mundo inteiro, por meio da difusão da ciência, da técnica, da indústria, da democracia (2ª edição) e, fundamentalmente, do cristianismo (FERNANDES, 2017, p. 28).

Não havia para de Sá e Benevides conflito entre ciência, cristianismo, e civilização moderna. Eram praticamente sinônimos.

Gualtieri (2008) nota que o texto “Lições de história da civilização” do José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, é uma síntese do historiador Henry Thomas Buckle, a sociologia de Comte, e o intelectual católico Monseigneur Péchnard (textos dos quais serão traduzidos na *Revista*), com a intenção de facilitar o ensino dos professores. A história de Sá e Benevides seria a reunião e classificação dos fatos. Com tanta complexidade, dois fatores são apontados como particularmente importantes: os meios físicos e raça:

A noção de raça, contida no texto, é biológica, isto é, a raça é definida como expressão de um conjunto de características peculiares de um determinado grupo humano que o distingue dos demais e essa peculiaridade de caracteres vai condicionar a ação humana, suas realizações (GUALTIERI, 2008, p. 56).

Dividida entre as três grandes tipologias de branca amarelo e negra, a primeira é tratada como histórica e civilizada, os negros enquanto imperfeitos, não avançando socialmente, com feições religiosos fetichistas, moralmente grosseiro, e politicamente brutal e despotista. A raça amarela tem história, com impérios e expansão territorial, sendo uma ameaça para a raça branca (GUALTIERI, 2008).

A lição de Benevides expressa uma visão comprometida com o ideário da superioridade da raça branca e cristã e, por extensão, empenhada em naturalizar as diferenças humanas. Os negros são inferiores tanto quanto os amarelos, pois esses últimos, embora comparáveis aos “ativos operários da civilização”, não são superiores por não serem cristãos. Essa concepção está também desenvolvida no livro didático de Benevides, que encerra as cerca de trezentas páginas escrevendo, no último parágrafo, que cristianismo e civilização são dois termos equivalentes (Benevides, s.d., p. 307) (GUALTIERI, 2008, p. 57-58).

A tese ariano é defendida pela *Revista*:

Na conferência de Alfredo Nascimento realizada em 1900, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), e transcrita na revista de 1903, a raça ariana é considerada “a missionária da luz”, “a predestinada da história”, para levar por toda a parte “o facho da civilização”, alastrando-se “em um raio imenso a conquistar o mundo, subjugando, aniquilando ou absorvendo as raças inferiores, vencidas na luta pela vida” (RE, n. 4, 1903, pp. 386-387). (GUALTIERI, 2008, p. 58).

No artigo “História da geografia” da mesma edição, traduzido pelo de Sá e Benevides, aponta a inferioridade dos negros pela falta capacidades de se auto governar e influência do islamismo. Os continentes americano, asiático e a Oceania, por sua vez, é descrita como lugar de progresso, desde que os europeus chegaram e se evangelizaram (GUALTIERI, 2008).

Quinze anos depois um texto intitulado “Notas pedagógicas para meus alunos”, do João Toledo da Escola Normal de São Carlos (citando Alberto Torres, Couto de Magalhães e Manoel Bomfim, Afrânio Peixoto) defende que os negros são caracterizados pela falta de educação, inferior ao ponto do servilismo, desaparecerão tornando-se uma recordação. Os mulatos seriam uma fase de transição ao branco (GUALTIERI, 2008).

Segunda Gualtieri:

É possível concluir que a reiteração dos discursos afirmativos da superioridade de um grupo sobre outro tinha papel doutrinário, de catequese junto dos professores e dos alunos que também seriam professores no futuro. Papel, aliás, que era reconhecido pelos próprios educadores da época, como deixa perceber a afirmação de Augusto Ribeiro de Carvalho, um dos colaboradores do periódico, cuja biografia inclui atividades de professor, diretor de grupo escolar, inspetor-geral de exercícios físicos, redator-secretário da RE, presidente da Associação do Professorado e autor de livro didático. Ao referir-se à Escola Normal de São Paulo, considera-a como depositária das “esperanças do Estado”, pois, ressalta, “é daí que partem os missionários para a catequese dos espíritos e do coração [...] é daí que

deve radiar o movimento da educação popular” (RE, n. 1, 1908, p. 18 apud. GUALTIERI, 2008, p. 60).

No que diz respeito ao corpo e à higiene, os textos publicados na *Revista* apontam tanta para a importância, quanto a dificuldade, da expansão da atividade física na sociedade brasileira, segundo a autora, não tenha as mesmas conotações depressivas que os textos racistas. A ginástica escolar seria o meio de expandir o exercício, para a melhoria não apenas física quanto moral. Estes tópicos não são necessariamente separados da temática racial, sendo um viés para a melhoria e regeneração da raça (GUALTIERI, 2008).

Entre as propostas defendidas pelos professores que escrevem na *RE*, combater essa “decadência física” do brasileiro é apenas uma das tarefas do professor; no material impresso é recorrente a visão de que a sociedade e o homem contemporâneos se mostram decadentes, degenerados, desequilibrados em mais de um aspecto. Assim, os professores são convocados para eliminar a “decadência intelectual”, expressa no analfabetismo, a “decadência econômica”, evidenciada na pobreza, e a “decadência moral”, revelada pelo pessimismo⁶. Isso tudo pode ser entendido como parte do “plano gigantesco da regeneração social” citado na epígrafe que inicia o presente artigo (GUALTIERI, 2008, p. 62-63).

A autora completa adiante:

Esse clima de medo é perceptível nos apelos para combater o “depauperamento da raça” presentes em vários escritos da revista. A convicção, na época, entre intelectuais e cientistas, de que muitas dessas doenças, como também o temperamento e o comportamento humanos, eram hereditárias abriu caminho para certa apreensão relativa à vida moderna e ao sentimento de que se poderia testemunhar em breve a deterioração física ou degeneração da espécie humana, especificamente, da raça considerada mais bem-sucedida, “a raça histórica” (GUALTIERI, 2008, p. 63).

Sobre a relação entre hábitos e higiene, Cunha (2011) nota que dois artigos ressaltam a importância da educação e da escola na formação das crianças. Num texto traduzido em dezembro de 1911 (*A hygiene nas escolas*, Dr. Leopoldo de Freitas) relacionava a imigração com o perigo da “epidemia moral” e o papel da escola na prevenção da degenerescência física, para o bem do trabalho, economia social, e moralidade do Estado. Noutro texto da mesma edição (*O que os hábitos valem para o educador*, Theodoro de Moraes), a psicologia é mobilizada para explicar os hábitos enquanto uniformização das atividades humanas, nominalmente as físicas, morais e

intelectuais. O educador seria o “guiante” das crianças na formação de bons hábitos higiênicos (CUNHA, 2011).

No que diz respeito ao asseio, Cunha (2011) analisou quatro artigos que reforçam sua relação com as normas sociais, a educação e o sucesso. Na edição de 1902 (*Conferencias Mensaes*, Arnaldo Barreto) ressalta que o asseio escolar é um exemplo pelo qual as crianças se orientam. No ano seguinte, um texto exemplar dos métodos defendidos à época (*Museu escolar – caixa de lição de cousas*, Joaquim Brito) sobre várias temáticas. Entre este foi a importância do sabão para o asseio. Segunda Cunha:

A lição além de procurar esclarecer a importância da higiene corporal para a saúde, remete também ao conceito da moralidade expresso nas duas últimas perguntas. Afinal, quem gostaria de se aproximar, apertar a mão ou mesmo abraçar uma pessoa que se afasta dos preceitos higiênicos e padrões de comportamento estabelecidos pela sociedade? (CUNHA, 2011, p. 51).

Oito anos depois, voltando para o texto do Dr. Azurdia ressaltava que a educação da higiene pessoal levaria a boa higiene pública, combatendo a degenerescência na família e a humanidade.

No ano seguinte numa conferência (*A criança e sua educação*, Benedicto Maria Tolosa) a falta de cordialidade na parte das crianças nas escolas é alvo de crítica, os pais sendo responsáveis pelo ensinamento da moral higiênico, para facilitar o trabalho dos professores (CUNHA, 2011).

Publicada em 1912 (*A responsabilidade dos mestres*, Alcides Sangirardi) colocava sob responsabilidade dos professores a prevenção, segundo este texto o maior mal que afetava os alunos, defeito que a organização das escolas modernas piorava, e que foi preocupação dos países considerados adiantados: higiene ocular. Segundo a publicação, coube aos professores evitar longas leituras, que os alunos tivessem má postura, chegando os livros demasiadamente perto dos olhos, levando as crianças com miopia para a frente da sala e afastar os sem asseio adequado das escolas (CUNHA, 2011).

Quatro anos depois, em dezembro, foram feitas recomendações (*Concurso da Medicina na Educação Popular*, Mario Mandelli) sobre a importância da existência de uma Inspeção Médico-Escolar, prática comum na Europa ocidental, que tratava sobre as condições gerais da arquitetura e salubridade das escolas e os alunos. Os professores

deveriam ter conhecimentos básicos de medicina, sintomas, e aplicação de remédios para prevenir o avanço de contágios (CUNHA, 2011).

Em 1918 (*Da educação e dos educadores*, Carlos da Silveira) era considerado contribuidor da *Revista* que médicos deveriam estar envolvidos no desenvolvimento do aparelho escolar, na sua arquitetura, em sua localização na cidade, chegando mesmo a acompanhar a saúde dos alunos nas escolas. Ressaltando que o Brasil era um país amplo, com baixa densidade populacional, defendia que um Gabinete de Antropometria Escolar devia investigar as características das crianças brasileiras (CUNHA, 2011).

Dois textos com o mesmo título, pelo mesmo autor em 1902 (*A natação nas escolas*, Manuel Baragiola) a natação é defendida como beneficente para a saúde e para a segurança da própria vida como dos outros, sendo mais otimizada para o exercício das demais partes da ginástica, apresentando o passo a passo dos exercícios a serem feitas em tanques localizadas nas escolas. Noutro texto do mesmo autor, também publica em 1902 (*Gymnastica Moderna*), é defendida que as novas tendências no campo não se volta para a formação para certas atividades ou profissões, mas que pautada em leis biológicas, a ginástica é voltada para a saúde. Ademais, na falta de serviço militar obrigatório, a escola deve ter nos seus currículos uma ginástica militar (CUNHA, 2011)

Num texto publicado em 1903 (*Decadencia physica e moral: como podemos combatel-a*, Augusto Ribeiro de Carvalho) aproxima de duas culturas, a física e a intelectual, esta última predominando. A escola deve ser um lugar de exercícios físicos, o professor ensinando as crianças a serem ativas higienicamente:

O vigor causado pelo disciplinamento dos exercícios físicos estimularia o indivíduo a desenvolver um caráter mais seguro e audacioso. No pensamento de Carvalho, o combate à inércia física das crianças, geraria uma ação, fonte de todo valor físico e moral, induzindo à força e coragem para produzir bons soldados e cidadãos trabalhadores. (CUNHA, 2011, p. 59)

Em outro texto do mesmo autor publicada cinco anos depois (*Educação Physica – Parque escolar de exercícios physicos*) o autor volta a criticar a ênfase dado ao intelectual nas escolas, assim negligenciando conhecimentos morais que a vida social requer, ao mesmo tempo que seriam preciosos para a raça.

Carvalho sugeria abandonar a ginástica, que ele considerava um meio imaginoso de cultura física, e adotar, nas escolas, o regime de jogos físicos. Jogos que seriam submetidos a regras de higiene e de

prudência. A preocupação residia em não obter dos exercícios físicos um carácter vegetativo, muscular, mas, sobretudo “não atrophiar as facultades mais nobres com um brutal desenvolvimento do systema ósseo e muscular” (REVISTA DE ENSINO, anno VII, no 3, Setembro de 1908, 21, apud. CUNHA, 2011, p. 66)

Sem nomear o autor, nem o tradutor, num texto traduzido da revista francesa *L'Education (O movimento novo em educação, 1912)* foi defendida que a escola não deve ser um mero lugar de ensino e instrução, mas de educação para a vida, desenvolvendo na criança a saúde, inteligência, e moralidade para a vida adulta. A escola visada nesta redação seria de um internato, integral, ressaltando a importância da educação física, nominalmente os jogos ao ar livre. Por outro lado, a ginástica científica não deveria ser obrigatória. Tampouco deveriam ser coercivas a maneira como os mestres se relacionam com os alunos, estes devem ser independentes nas suas atividades.

3.1 *Pedagogia Histórica*

Passando para nossa análise empírica da *Revista* iniciamos com texto didático de Sá e Benevides sendo uma relevante no que diz respeito a visão historiográfica da época, e merece mais atenção além das já feitas acima.

Seguindo sua primeira lição, aprendemos que na antiguidade a história era pensada não como uma ciência mas enquanto uma arte, ou gênero literário sobre militares ou políticos, sem demasiada preocupação com a fidelidade descritiva:

A amplificação oratoria, as ficções, o maravilhoso épico, inçam as narrativas, desfigurando os factos, e subtrahindo-os á justa apreciação dos mais claros e seguros entendimentos. O que consititue a deucção da histoira na antiguidade – em ultima analyse, é a língua, o estylo, a arte da composição, a movimentação dramatica – fonte inexgottavel de emoções e de prazer, a nos mostrar, em que animados mais vivida eloquencia, as grandes e fortes virtudes do heroismo e do partiotismo. (DE SÁ E BENEVIDES, 1902, 235 p.)

A história era portanto menos uma investigação científica do passado, mas uma narrativa com base em fontes, ou inspirações políticas e bélicas, que promoveria um certo ideal.

O ideal da história na virada do século, tal como defendida pelo autor, seria a sistematização metodológica para descobrir leis sociais. No entanto, faltava ainda métodos adequados, sendo apenas uma coleção e classificação de material que serviria a outras ciências humanas, como a sociologia – a ciência do organismo social.

é a historia que nos apresenta os factos que servem de fundamento ás generalisações da sociologia, que, sem tão solida base, nada mais poderia conter sinão especulações, hypotheses, asserções, mais ou menos approximadas da verdade, como tem acontecido ás diversas theorias da philosophia da historia (DE SÁ E BENEVIDES, 1902, 236 p.).

Não atingindo um patamar ideal de cientificidade, não tendo um objeto específico, nem possível generalizações requeridas, a história deveria, não obstante, mirar este o quanto possível, seja para conhecer as gerações passadas, deduzindo as relações que ligam as civilizações, ou rumos possíveis do futuro:

Exige-se, porém, modernamente, a informação minuciosa dos costumes, do viver, do pensar, do crêr das gerações passadas; o conhecimento cabal da existencia simultanea e das relações reciprocas das classes superiores, médias e inferiores, em que as sociedades se dividam; o painel exacto e colorido, enfim, do que foram ellas com seus matizes, suas condições, suas paixões e seus usos peculiares.

Dois são os methodos empregados no seu estudo: o *ethnographico* e o *synchronico*. Pelo primeiro faz-se o estudo de cada povo separadamente, narrando os factos pela ordem chronologica, e sem attender aos que simultaneamente se deram nos outros povos: pelo segundo, estudam-se parallelamente os factos similares que, num dade época, succederam nos diversos povos (DE SÁ E BENEVIDES, 1902, 237 p.).

A história, como podemos constatar na citação acima, seria um estudo de gerações passadas, suas relações e estruturas sociais. As metodologias empregadas seriam visando outros grupos étnicos e o estudo comparativo no eixo temporal. Além deste, “fontes históricos”, diretas e indiretas – e.g. documentos e arqueológico, e trabalho interdisciplinar são mencionadas no texto. A história se divide entre a “antiga” (Egypcios; Caldeos, Hindús, Persas, Phenicios, Judeus, Gregos e Romanos, até seu final), “média”(até descoberta da América) e “moderna”(“ocupando-se principalmente dos povos do Occidente) (DE SÁ E BENEVIDES, 1902, p. 238).”).

Para entender o desenvolvimento é importante entender a relação entre os seres vivos e seu meio. Entre as ciências importantes para entender as relações sociais,

segundo de Sá e Benevides, seria uma ciência biológica chamada mesologia, bastante estudada no século XIX e início do século passado, que pesquisava a relação entre animais e a ecologia. Segundo o autor a mesologia compõe-se da cosmologia (astronomia, climatologia, geografia e geologia), biologia (“idade, temperamento, hereditariedade, a sexualidade” (DE SÁ E BENEVIDES, 1902, p. 238) e a sociologia (“a linguagem, a raça, as religiões, as profissões industriais, a política, a moral dos costumes e a educação” (DE SÁ E BENEVIDES, 1902, p.238):

Todos esse factores mesologicos actuam sobre o individuo em particular, e sobre a collectividade social em geral, de onde vem considerar-se, por uma exigente necessidade de classificação, a sociedade como um organismo animado – obedecendo ás mesmas leis que regem o individuo, e descrevendo as mesmas phases, sendo corroborada essa comparação pela vida de conjuncto que nellas se observa (DE SÁ E BENEVIDES, 1902, 238 p.).

Para de Sá e Benevides a raça, o conjunto de características hereditárias dentre diversos grupos humanos é o mais importante fator da mudança histórica. As raças se diferenciam dos outros, desenvolvendo “característica étnica”, conforme os caracteres hereditários sejam divididos entre os grupos humanos. Segundo o autor existem três grande tipos de raça: branca, negra e amarela.

As raças seriam hierarquizadas entre as “raças históricas” por um lado - as brancas e amarelas-, e os negros de outro, cada um com subgrupos e cruzamentos entre eles.

Vale reproduzir aqui a visão apresentado pelo de Sá e Benevides sobre os Negros:

A raça negra, cujo representante menos imperfeito é o negro africano, não conseguiu ainda elevar-se acima dos primeiros graus da vida social: em religião, estacionou no <<fetichismo>>; em moral, ficou reduzida aos grosseiros instintos da materia; em politica, só tem tido as formas mais brutaes do despotismo.

Não só não existe nenhuma comunidade negra que se tenha elevado espontaneamente a um organização civil e politica qualquer, que se possa comparar mesmo de longe a um estado civilisado da Europa ou da Asia, como tambem é certo que nem mesmo o contato da civilisações estrangeiras, christan ou musulmana, tenha podido sobre ella exercer qualquer influencia. Os negros continuam a ser hoje os mesmos que eram em seculos anteriores.(DE SÁ E BENEVIDES, 1902, 239 p.).

A “raça amarela”, por outro lado, inferior aos brancos, é histórica na medida que formaram impérios, tenham religiões, características morais que em vários aspectos deixam a desejar, mas também são admiráveis. Dada a expansão deste grupo étnico e a diversidade interior são classificadas enquanto históricas.

A raça branca seria o auge da escala. Sua divisão é seria mais complexa:

Chamitas: ocuparam Etiópia, Egito, e Núbia, incorporando populações na Babilônia e Arabia meridional na antiguidade. Seria representados pelos *fellahs*, *abexins* e *tuaregs* contemporaneamente.

Semitas: constituem populações da Assíria, Babilônia, Judeia, Lídia e Síria. Seria representados pelos Judeus e Árabes contemporaneamente “Sua importância histórica consiste em terem concorrido para «a civilização», pelo desenvolvimento dos elementos religioso, commercial, industrial e científico” (DE SÁ E BENEVIDES, 1902, p. 240).

Aryas (ou indo-europeus): ocupariam do norte da Europa até o Rio Ganges na Índia, pela colonização e migração nas Américas. Na antiguidade eram os Hindus, Persas, Gregos, Romanos e Celtas. Seus descendentes e os Germanos e Eslavos são seus representantes contemporâneos.

São elles, assim como os turcos, os manlis, húngaros e finezes-os representantes da «civilização» actualmente; seus progressos, porém já dissemos, podem soffrer pela concorrência da *raça amarella*, cuja extensão geographica é immensa, e que já possui, como no Japão, real e progressivo adeantamento (DE SÁ E BENEVIDES, 1902, p. 240).

O artigo fecha com uma discussão prolongada sobre os conhecimentos contemporâneos de geologia e arqueologia Pré-Histórica. Afirma que houve bastante avanços nestas ciências, mas ainda têm bastante incerteza sobre este período. Ao longo de cinco páginas o autor discute os conhecimentos sobre os períodos: paleolítico, neolítico, idade de bronze, e ferro. O texto fecha com um resumo sobre os conhecimentos da paleoantropologia de cunho tipicamente evolucionistas, notando o quão antiga é a humanidade, e o quão recente a história recente, a fase moderna é. Em outras edições da *Revista* outras lições de história escritas pelo de Sá e Benevides foram publicadas, tratando-se de várias civilizações da antiguidade. Dois elementos de seu texto impressionam, de um lado o quão “antiquada” sua visão de história e sociologia

nos parece, por outro o quão “atualizada” são seus conhecimentos. Grosso modo seus conhecimentos sobre civilizações antigas e a humanidade pré-histórica, perdoando erros de datação, impossíveis de serem melhor informados na sua época, diferenciam-se pouco do que aprendemos hoje em dia.

Passando para um outro texto, publicado dois anos depois, o professor Francisco Vianna, em conferência na festa inaugural da escola complementar de Guaratinguetá, ressaltou que a escola teria um papel de destaque para melhorar este erro, reconstruindo a sociedade moderna. Para tanto uma visão histórica adequada seria necessária:

A Comte, em *Politica Positiva*, com esse saber profundissimo que só elle soube ter, apreciando a evolução geral do Occidente, mostra-nos que a vida especulativa, a vida activa e a vida affectiva obtiveram successivamente nas tres series de antepassados occidentaes uma preponderancia excludente, a principio indispensavel, mas depois incompativel com sua harmonia mutua.

Com effeito, senhores, basta-vos-á para verificardes, em toda a sua exactidão e plenitude, a affirmação do extraordinario fundador da Sociologia em, um simples appello aos vossos estudos de historia da civilização e de historia das sciencias (VIANNA, 1904, p. 139).

A historiografia, e subsequentemente a sociologia, defendida pelo texto é positivista, influência que é fortemente sentida em outros textos da *Revista*. Essencialmente uma sociologia do conhecimento em larga escala, passando por etapas de desenvolvimento.

Os Gregos teriam sido os primeiros a cultivar a ciência abstrata, outros teriam lhe prescindido, no entanto, estes tiveram conhecimentos concretos. Pegando a lei dos três quadrados, por exemplo:

Ella não foi, como julgaram por muito tempo e ainda hoje julgam muitos, descoberta por Pythagoras, mas sim pelas castas sacerdotaes do Egypto, que a acharam por meio da comparação directa das áreas. Foi, porém Pythagoras quem lhe deu esse cunho actual de abstracção, deduzindo-a como simples relação linear (VIANNA, 1904, p. 139).

Reconhece-se assim que os gregos não foram os primeiros, que já existia conhecimentos sobre a relação entre lados distintos de um triângulo no continente Africano, relegando ele a segunda ordem, no entanto, por não terem formulação

abstrata. Vianna ainda ressalta o quão impressionante foi o avanço da ciência na Grécia antiga considerado o quão decadente moralmente era a cultura grega.

A filosofia e a ciência nesta época não teriam sido separadas como fazemos na modernidade Platão exigindo aos alunos da Academia “Que aqui ninguém entra sem ser geometra”, análoga a Comte, para Vianna, quando afirmo “o genio abstracto reconheceu logo que a synthese final só podia surgir do regimem das leis” (VIANNA, 1904. 139). A filosofia grega de Thales a Aristóteles teria lançados a base das ciências modernas, sem, no entanto, perder vista a moral, que seria a base da ciência para os grandes filósofos gregos, juntos com um visão de mundo vasto e unificado, assim teriam criadas as bases da civilização da Idade Média

Para que o desenvolvimento da inteligência e atividade passasse para as próximas fases era necessário que os povos guerreiras da antiguidade conquistassem os demais. Assim, sob sua supremacia, a civilização Romana criou uma comunhão política e social, criando as bases para a religião dominante no ocidente e o avanço da ciência moderna, do patriotismo e do caráter.

Para Vianna as mudanças ocorridos no último século a.C., na passagem da República Romana para a Ditadura e adiante haveria uma ligação para o mundo moderno, principalmente para movimentos que visam mudanças profundas na sociedade, como a anarquista:

[...] as revoluções sociaes não pódem ser detidas ou annulladas pela ausencia ou presença de um só homem. Si é verdade, que um attentado pessoal pôde exercer uma grande influencia sobre os destintos sociaes, não o é menos, que essa influencia limita-se quando muito a retardar ou apressar as transformações fataes, que se haviam de dar. Assim é, que a transformação pensada por Cesar, do governo aristocratico em dictorial deu-se fatalmente com Augusto, tendo custado então as hecatombes tremendas devidas ás proscricções (VIANNA, 1904, p. 142-143).

Parece que Vianna nutria um entusiasmo sobre o agenciamento individual na política, acreditando que leis e tendências, além do poder individual governam o desenvolvimento das sociedades.

Com os traços da civilização grega e extensão da romana, faltava para a verdadeira comunhão universal, que a ação se sobrepõe a concepção e intelectualidade que algo a mais unisse as populações que Roma uniu, algo que apenas poderia vir a ser

com o Catolicismo, na idade média. Estendendo-se de Escócia até o Rio Eufrates, Vianna afirma que esse região:

[...] no qual se implantára essa civilização progressiva que donominamos de Européa ou Occidental, em opposição a mais estavel e conservadora do mundo Oriental (VIANNA, 1904, p. 143).

Era necessário que houvesse mudanças profundas nas instituições e crenças, no entanto. Era necessário que o sentimento, fonte real da força, ganhasse maior relevo. A universalidade e bondade já eram estabelecidos pelos filósofos destas civilizações. Faltava, no entanto, mais influência para a civilização da Idade Média, e subsequentemente a moderna. Os profetas judeus, tais como Isaías, teriam revelado que deus não desejava festas em seu nome, mas justiça e misericórdia, que os pobres e fracos não fossem oprimidos, fortalecendo a crença no bem e no mal.

Era apenas a civilização greco-romana, no entanto, que poderia dar a caráter de universalidade a religião fundada por São Paulo. Por outro lado, o desenvolvimento do feudalismo também fosse necessário para que o catolicismo não fosse ineficaz. O altruísmo desenvolveu-se neste período. Veneração por via do clero e culto dos santos, apego à família pelo sistema feudal, e bondade pela cavalaria. O ascetismo, foco na transitoriedade da vida, no céu e no inferno teria limitada o egoísmo humano. Segundo Vianna, o progresso da Idade Moderna seria de caráter teórico e prático, sendo a grande diferença em comparação com épocas anteriores. O sentimento teria sido jogado para o lado, esquecido.

Traçado em grandes linhas a história da civilização, Vianna afirma qual seria a importâncias da sociologia :

Ora si a Sociologia demonstra que os progressos modernos não podiam deixar de ser obtidos sinão por esta forma, não é menos verdade que nós já ha muito entrámos na época em que a nossa mais elevada preocupação deve ser regular as nossas theorias e os nossos actos, sob a supremacia crescente da affeição (VIANNA, 1904, 146).

Para tanto a escola tem um papel fundamental. Ao longo prazo, deve combinar tanto a educação leiga científica e religiosa, e a história universal, sendo orientada não apenas pela instrução intelectual, mas para a ação também.

Podemos notar assim que a visão sociológica do discurso é nitidamente positivas, religioso e se menos explicitamente que outros textos analisando certamente racializada, na medida em que todo o progresso da civilização é eurocêntrico, mesmo quando reconhece que conhecimentos matemática foram originalmente elaboradas fora de sua extensão imaginária.

Com estes dois textos podemos ver os traços dominantes da historiografia e sociologia apresentados na *Revista do Ensino*. Eurocêntrico e positivista, os textos, mesmo quando abordam sociedades fora dos limites da Europa, veem neles apenas passos em direção à civilização. A sociologia seria menos uma ciência empírica do que uma síntese e sistematização dos dados obtidos na história, geografia e ciências biológicas. No próximo subtópico veremos como outros autores discutiram a história brasileira.

3.2 *História Brasileira: Ariana ou Parasita?*

“Surgiu o Brasil á luz da civilização, ao despontar desse seculo XVI que, ma historia, representa um periodo de renascença após a longa hibernação mediavel” (NASCIMENTO, 1903, p. 386). Assim abre o discurso do Dr. Alfredo Nascimento, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que coloca o Brasil na narrativa do mundo “Ocidental”. Saindo da “época da trevas”, conquistando novas terras, gerando novas ideias, o Brasil seria o resultado desta nova época.

Este novo momento na história não é, no entanto, de toda a humanidade:

Levando por toda a parte o facho da civilização, *a raça ariana*, a predestinada da Historia para circumscrever o mundo em uma apotheose de luz, tinha chegado ao confins do velho continente, na conquista secular da suprema hegemonia: e, levantando mais alto vôo, acabava de vir pousar na sonhada Atlantida, que a imaginação lhe pintava para além do horizonte em que se perdia a vista (NASCIMENTO, 1903, p. 386, grifo nosso)

Na narrativa do texto, saindo dos himalaias, partindo para o ocidente “[...] subjugando, aniquilando ou absorvendo as raças inferiores, vencidas na luta pela vida [...]” (NASCIMENTO, 1903, p. 386) os arianos teriam sido o germe da grandeza, primeiro na Grécia, depois em Roma, até que os bárbaros coloque em declínio durante dez séculos.

Chegando aos limites atlânticos do continente, o progresso ia se germinando no continente, enquanto alguns outros povos navegaram os mares “[...] roteando em viagens costeiras as águas do Mediterrâneo e contornando em commercial cabotagem o tortuoso perfil do sul da Europa e as inhospitas plagas do continente africano” (NASCIMENTO, 1903, p. 387).

Enquanto Grécia e Roma representam os picos da civilização ariana nesta época:

[...] por sua vez Phenícios e Carthaginezes, como guardas avançadas batiam os mares que a imaginação do povo rude povoava dos mais fantasticos seres e dos mais pavorosos mysterios. Embalados em seu berço pelas ondas procellosas, filhos do mar, pelas condições geographicas do seu torrão nativo, elles aventuravam-se por entre os perigos e os escolhos, affrontando as tempestades e os mythos; e vagand de porto em porto, iam a distriuir pela Europa as preciosidades e riquezas do commercio do oriente, que as navegações do mar arabico e as caravanas do deserto traziam das terras do levante. Depois, impellidas tambem para o occidente, ousaram um dia transpôr as columnas de Hercules e affrontaram a infinda planura do Atlantico, cujas aguas pareciam tocar o céu no extremo do horizonte; taetearam-lhes os mysterios, buscaram sondar-lhe os arcanos e estenderam-se explorações temerarias ao longo das costas europeas e africanas. E desse modo, enquanto em terra firme os aryas marchavam cada vez mais na direção do poente, o tronco semitico desbastava o caminho, por onde mais tarde elles iriam por sua vez singrar triumphadores (NASCIMENTO, 1903, p. 387-388).

Neste longa extrato, o mundo do mar mediterrâneo na antiguidade é dividido entre quatro potências divididas entre arianos e não arianos, entre os germes do progresso, e os navegadores dos mares. Esta interpretação racializada da antiguidade é relacionada ao final da idade medieval, na península ibérica:

Á semelhança da Phenicia antiga, Portugal, que desde o começo do seculo XII principiava e construir-se como entidade politica, desagregando-se dos estados ibericos, sentiu-se apertado em uma estreita nesga de terra, entre Hespanha de uma lado e a amplidão do oceano do outro, convidando-o a sondar-lhe os dominios e indigitando-o naturalmente, pela fatalidade da situação tropographica, a fazer de seus filhos os dignos continuadores dos Phenícios e Carthaginezes na grande empreza da descoberta da terra e da conquista do planeta (NASCIMENTO, 1903, p. 388).

Em vez de serem comparadas com os auges da civilização ariana, com o progresso, os portugueses são comparados aqui com povos semitas. Colocados entre o mar e a Espanha, os principados italianos dominando o comércio do mar mediterrâneo, os portugueses, ensejando o comércio com a Índia procuraram nova rota.

Segundo Nascimento: “O ocidente, que recebera do oriente os germens da civilização, tentava sempre empolgal-o e submeter-o ao seu julgo” (NASCIMENTO, 1903, p. 388), acontecendo ao menos três vezes, primeiro com Alexandre, depois nas Cruzadas, e finalmente iniciando com o comércio a partir da Renascença.

Enquanto os portugueses iam aos poucos conquistando novas terras do Atlântico oriental “Nesse afan vistava-se a Índia; tentava-se navegar até lá, contornando o continente africano [...]”(NASCIMENTO, 1903, p. 389). com as navegações de Colombo, inicialmente ridicularizada, “[...] Vencedor de mil lutas, eis-o que parte, enfim, em busca do seu ideal, e desse modo abre na esteira de sua frota, a larga estrada por onde a *civilização aryaná* iria escoar-se para a América [...]” (NASCIMENTO, 1903, p. 389, grifo nosso).

Assim, vejamos dois traços marcantes do discurso não apenas deste pronunciamento, mas de maneira geral a educação racializada. Em primeiro lugar, o continente africano é descrito como um “contorno”, e não um continente com pessoas, etnias, cultura e ou história. Parece ser apenas um obstáculo a ser desviado. Em segundo lugar, a despeito da comparação com os Fenícios, descritos anteriormente no texto enquanto semitas, e não arianos, agora, no momento de falar sobre a conquista do novo continente, os Portugueses e Espanhóis são exemplares de arianos.

Qual foi o impacto da descoberta feita pelo Colombo, do ponto de vista europeu? Como os portugueses reagiram às notícias recebidas? Tanto Portugal quanto Espanha, como lembra Nascimento, estavam tentando descobrir por várias vias um novo caminho para as Índias, mas mesmo com os acontecimentos do final do século XV, muitos pontos de interrogação ficariam, mesmo acreditando ter chegado à Ásia, o desejado caminho a Índia não foi alcançado.

Assim é explicada um fato histórico pouca mencionada hoje em dia:

E assim, já em janeiro de 1500 Vicente Yañez Pinzon, fazendo rumo para o sul descobria pontos do território brasileiro, afirmando mesmo que chegara a avistar a foz do Amazonas. Mas todas estas sucessivas descobertas em torno do ponto a que chegara Colombo era apenas mallogros, porque o objectivo era sempre passar além, e as terras novas e selvagens embargavam a marcha como invencível barreira e irremovível obstáculo (NASCIMENTO, 1903, p. 503).

Parecido, ao menos em parte, com a posição do continente Africana discutido pelo Nascimento, aqui o recém-descoberta, mas não descrito enquanto tal, continente Sul Americana, é vista como algo a ser contornada, um obstáculo para o comércio com o continente asiático, principalmente as índias. As navegações futuras do Fernando Magalhães, e as já realizadas pelo Vasco da Gama são interpretados nesta linha de raciocínio para contextualizar Pedro Álvares Cabral:

Haveria intento ou resolução firmada de seguir nesse rumo em busca de novas descobertas? Seria premeditação do Gama, de Cabral, ou do Monarcha, de todos, ou de algum delles a tentativa nessa outra direcção? Ficariam, por acaso, a caminho, no roteiro preestabelecido, as terras a que veiu aportar a esquadra de Cabral? Seguindo as instrucções do Gama, que ordenava nas declinações de rumo, tomar a direcção de sul-sudoeste, correndo a bombordo para o largo, quando soprassem ventos contrarios até á latitude do Cabo de Boa Esperança, viria Cabral pela Fatalidade deste rumo a tocar a estas plagas sem dellas cogitar, ou buscaria as terras por ahi presentidas por aquelle Almirante a 22 de Agosto de 1497, quando taeteava encontrar pela pôpa vento favoravel que o levasse ao oriente? (NASCIMENTO, 1903, p. 503).

A resposta arriscada pelo autor do discurso é de que, mesmo com as provas históricas sendo perdidas há tempo, a decisão de Cabral de ir rumo ao oeste na altura da Guiné foi uma decisão consciente. Nesta altura da narrativa, volta aos *motifs* da raça e da civilização:

Pujante de vida, na magestosa opulencia da flóra tropical, ostentava-se alli em soberbo panorama a ineguralavel natureza virgem, que ia servir de palco ás novas scenas do drama humano que a civilização elaborava. Desvendado ao mundo ao correr pelas mão de Cabral o véu que até então o occultára, o Brazil nascia para a humanidade, recebia em seu seio o primeiro germen da *civilização aryana*, e com elle o baptismo de suas crenças, vendo erguer-se em seu sólo, pela primeira vez pisado pelos Europeos, a cruz de Christo, a que deveu o seu primeiro nome a ante a qual o Almirante tomou posse solenne de todo este vasto territorio em nome da corôa portugueza (NASCIMENTO, 1903, p. 504, grifo nosso).

Reconhecido enquanto um novo espaço, o Brasil aparece como vazio, sem humanidade, e sem civilização. Tampouco Cabral, quanto Colombo antes deles teriam consciência do tamanho das descobertas deles, demorando novas navegações para tanto. Com as navegações no oceano pacífico a raça ariano teria fechado uma época:

Com este facto, sobre todos notavel, está concluida a grande obra da época e aberto o palco immenso para as scenas futuras da humanidade. A expansão crescente dos aryas, alastrando-se por sobre o continente europeu, fazia-os transbordar para além dos seus limites

acanhados; a Capital do mundo, o centro de todas as actividades sociaes, deslocava-se cada vez mais para o poente; ondas humanas immigravam para as novas terras que lhe abriam seu seio uberrimo e ainda virgem; começavam a germinar em todas esses pontos, até então desconhecidos do planeta, os germens que a civilização semeava às mãos cheias, preparando nacionalidades futuras, que acabariam por fazer do oceano Atlantico o mar central, como fôra até então Mediterraneo, e lançando para mais longinquo porvir os fundamentos de uma grandeza, digna de receber da velha Europa o sceptro da suprema hegemonia, que ella herdara, em remotas éras, do exausto oriente (NASCIMENTO, 1903, p. 505).

Conquistando um vasto área maior do que toda os territórios europeias, entraram em contato com novos etnias:

Luctando, embora, o selvagem recúa, perante a civilização que avança e a floresta abriga-o em seu seio e acalenta-o na majestade posa da sua grandeza sem rival. Indolente, a viver, da pesca, da caça, ou da guerra, nú, vagueando na matta, com a pelle bronzeada, os olhos obliquos, o craneo esguio, o olhar prescrutador, o ouvido attento, apparece por entre a emaranhada ramagem verde-negra, na pista da onça mosqueada, de cuja dentes vai fazer ornatos; com certa flecha, que do arco desprende o braço forte, atira á ave que paira nas alturas, ao peixe que vem á flor da aguas, á anta que corre pelo arvoredo ou atravessa a nado a correnteza. *Filho das selvas, não o assimila a civilização e mal o pôdem conter a sujeição paccifica dos missionarios e a escravidaão dos bandeirantes* (grifo nosso). Chama-o para seu seio a floresta que elle disputa ao invasor, e a floresta é aqui o templo mais faustoso da natureza que, prodiga ahi vasou todos os seus dons (NASCIMENTO, 1903, p. 508).

Essa longa descrição da influência do contato entre os portugueses e os ameríndios é um dos poucos que veremos neste trabalho. A presença dos africanos escravizados tampouco recebeu, de maneira geral, tratamento melhor nas páginas da *Revista* como veremos em seguida.

Retomando desde a antiguidade até o século dezesseis, abrangendo tanto o continente europeu quanto sua suposta relação e desejo de retornar às origens no continente asiático, o texto coloca o descobrimento e fundação do Brasil num contexto histórico que abrange, em sua visão, quase a totalidade da história humana, ao menos como tipicamente ensinada.

Em 1904 foi publicado um pequeno texto chamada “A Republica de Palmares. Iniciamos nossa analise com a um citação do J. F. Marcondes Domingues:

Nas fraldas da serra da Barriga, em territorio Alagoano, outr’ora pertencente a Pernambuco, mais ou menos onde se acham as povoações de Jucunhy e Atalaia, existiu, durante a guerra hollandeza, uma nucleo denominado

Republica dos Palmares, denominação provinda de bellas e abundantes palmeiras, que faziam o encanto dessa mesma zona. A lucta com aquelles europeus motivou o abandono de muitas fazendas, cujos proprietarios fugiram, deixando as suas herdades á mercê dos escravos que, aproveitando a opportunidade, também fugiram e foram constituir aquelle nucleo; podendo-se, pois, dizer que os fazendeiros fugiram dos hollandezes e os escravos fugiram dos fazendeiros (DOMINGUES, 1904, p. 275).

Com este primeiro parágrafo, Domingues inicia sua narrativa sobre um fato histórico que o precedeu trezentos anos. A retórica utilizada pelo autor é marcada por um cunho descritivo da passagem, o contexto político-bélico do nordeste e as ações tomadas por três agentes naquele momento, os holandeses, os fazendeiros e os escravos fugidos. Frisamos que em nenhum momento durante este trecho Domingues mobiliza referências, sejam primárias ou secundárias.

Para a narrativa do Domingues em 1904 os negros são imputados principalmente uma certa agência: estuprar. Não tendo mulheres na sua comunidade, segundo Domingues, os negros roubavam escravas, os fazendeiros, em menor número não podiam resistir, sendo alvo até mesmo quem não era proprietário.

Segundo o mesmo:

No perigoso agrupamento, em principio de sua formação, não havia mulheres que, para amenizarem a existencia dos republicanos e tornarem a vida alli mais attrahente, deviam a ella vir ter, fossem quaes fossem os meios postos em acção para esse fim (DOMINGUES, 1904, p. 275).

Domingues inova, no entanto, durante sua narrativa comparando Palmares com a fundação da Roma:

A hoje capital do mundo christão a cidade fundada pelo filho Rhéa Sylvia, foi em seus primeiros tempos habitada por criminosos e escravos fugidos das povoações vizinhas; e, como o Lacio era paiz limitrophe da Sabinia, e Roma estava muito perto da fronteira, os romanos, querendo, roubar mulheres, attrahiram os sabinos ás festas improvisadas com aquelles hediondo objectivo, e, quando os convidados assistiam e appaudiam despreviamente os espectaculos que se lhes offereciam, viram-se atacados todos, sendo uns mortos e outros feridos, caindo as suas mulheres e filhas em poder dos malfeitores, que por outro modo não poderiam possuil-as (DOMINGUES, 1904, p. 275).

O estupro de mulheres, filhos dos quais fundarão a cidade de Roma, e assim posteriormente o capital do cristianismo para o autor, funciona para condenar a atuação

do ex-escravos, mas não é vista como o início de uma nova sociedade, como foi a Roma.

A visão historiográfica implicada neste texto impressiona por vários motivos. A comparação entre uma fundação mítica, com um fato histórico milhares de anos depois, desconsiderando as diferenças culturais entre o “ocidente” e as culturas de matriz africana, ligando os dois para comentar um fato sobre a história brasileira condenando um, aparentemente sem ver problema na outra mostra o quão desigual é o tratamento de formações sociais conforme a racialização de seus membros.

Passando agora para o último texto sobre a história brasileira que abordamos neste subtópico vejamos que a tese das três raças enquanto explicação sobre *nossa gente*, como diz o título do texto do Toledo, não foi um originalidade da década de 1930:

Hoje limitamo-nos ao que quasi todos sabem, repetindo que nosso povo se originou de tres fontes principaes – do portugûes, do selvagem e do africano. É um conflicto de raças que se estabelece e em que a primeira coube a preponderancia, pois é o elemento éthnico mais evolido, melhor preparado, e que, por estas circumstancias, deveria actuar sobre os outros dous, assimilando-os lentamente. Effectua-se esta assimiliação em virtude da melhor adaptação do factor branco ás condições da vida social, como tambem pela imitação instinctiva e fatal, a que estamos todos sujeitos, especialmente as crianças e as raças atrazadas [...] (TOLEDO, 1919 p. 99).

Herdeiros da cultura greco-romana, afins dos mares como os fenícios e cartagineses, guerreira como um Godo e melancólico como um árabe, com reis generosos, fundaram universidades e observatórios, com esquadras poderosas, bravura inexcelsível, e lealdade comovente assim descreve Toledo os portugueses. Cita ainda Sílvio Romero:

«É gente, em geral, farta e feliz, sem extravagancias de temperamento, sem monstruosidades de character. Da Europa é a terra onde tem havido menos revoluções, onde se dão menos suicídios e onde o verdadeiro e pavoroso pauperismo brilha pela ausencia. É um povo equilibrado, brando de indole, avesso a tyrannias e crueldades. As classes plebeas tem como divertimento predilecto o *fado* e jámais sentiram prazer nas corridas de touros, em que se destripam vinte cavallos e se dão outros accidentes terriveis...» [...] «Seu legado, ontre nós, é vastissimo. Devemos-lhe a língua, a religião, o direito, a arte, a poesia, a literatura, todas as manifestações espirituaes que nos fazerm co-participes da cultura moderna occidental». (S. Romero) (TOLEDO, 1919, p. 100).

e Alberto Torres

«Quanto ao português, diz elle, que nossa ironia nos habituou a ver como um typo bisonho – figura de facto extravagante e bizzara, por força do contraste que resulta do singular estabelecimento do homem do campo europeu, analfabeto e rude, no commercio e nas industrias urbanas – nenhuma raça deu jamais melhores provas de energia, de intelligencia e de coragem nos mais arrojados empreendimentos, poucas se lhe avantajaram na cultura e na produção literaria, e muito raras possuem, ainda hoje, povo mais sóbrio, mais trabalhador, mais honesto, de mais candida alma e sensibilidade moral mais delicada. >> (TOLEDO, 1919, p. 100).

Toledo lamenta que a população portuguesa durante a colonização foi pouco mais de um milhão, dado o tamanho do território a ser povoado. No entanto, a maioria dos que vieram teriam saído de famílias de alto prestígio, tendo se enriquecido com o comércio com o oriente. Relativamente poucos criminosos, vagabundos e prostitutas teriam sido transportada para o Brasil, não sendo o bastante para definir a formação do país. Em relação a interação com outras populações diz:

Em contato com o selvagem, a seriedade dos costumes foi tenazmente fiscalizada pelos jesuitas, o que sem duvida, não impediu grandes abusos; em relação aos pretos, porém, a liberdade foi completa liberdade. Apesar disso, o elemento português actuou no Brasil de modo honroso para elle [...] (TOLEDO, 1919, p. 101).

Se a existência de criminosos nas classes populares não formam em números altos o suficiente para gerar uma má formação nacional, a mestiçagem é caso contrário:

A formação communitaria do português, bem como a extrema facilidade no cruzamento das raças, como logo veremos, plantaram-nos na alma habitos e sentimentos que nos têm peado as acções, difficultando a marcha ascencional para o progresso [...] (TOLEDO, 1919, p. 101).

A influência radical do Manuel Bonfim possa ser sentido neste texto, ao comparar a conduta da colônia brasileira com a norte-americana:

Ha, ainda hoje, uma tendencia parasitaria em nossa conducta e uma certa imprevidencia decorrente da confiança que nos inspiram a protecção dos governos e o amparo dos paes, parente, amigos e simples conhecidos – parasitismo e imprevidencia que nos fazem descurar de nossa preparação para a vida. Não assim com os americanos do norte: entre elles cada homem prepara-se para ser independente e viver sem o apoio dos governantes e sem o auxilio de quem quer que seja [...] (TOLEDO, 1918, p. 101).

Inicialmente a relação com as indígenas “[...] foram cordiaes e de modo a estabelecer mais segura alliança entre elles” (TOLEDO, 1918, p. 101), mas ganância do espírito comercial, diferente um meio de difícil cultivo, levou a escravização da população nativo pelos portugueses,”[...] dahi os maus tratos que lhes infligiram e os horrores desnecessarios das celebres *entradas*” (TOLEDO, 1918, p. 102). Seguiram aí os conflitos entre as indígenas e os portugueses:

Isto deu causa á lenda dolorosa de trahidores e barbaros, levantadas, em torno dessa gente que, como justa repulsa, atacava os que primeiros atacaram. Assim procedia porque ella se caracteriza fortemente por um amor violento á liberdade e uma coragem physica extraordinaria. Não é este, entretanto, um argumento que prove a ferocidade e a malvadez dos indigenas. Uma centena de factos ahi estão a demonstrar seu espirito hospitaleiro, sua doçura nativa, até um certo grau de indiferença confiante pelo branco. Estas qualidades, pouco desenvolvidas, é certo, mudaram-se por força de circunstancias, mascarando um fundo biologico que se póde chamar bom, em um povo de caçadores, que atravessava ainda o periodo da astrologia [...] (TOLEDO, 1919, p. 102).

O texto do Toledo seguia a discutir como nem todas as qualidades da população indígena eram positivas, sendo alguns delas as origens de defeitos dos brasileiros como instabilidade espiritual, falta de perseverança e previsão levando a desinteresse, principalmente no que se refere aos “caboclos”.

Sobre a população negra, Toledo afirma que a falta de educação é desoladora, tendo, no entanto, sua alma modificada desde de suas avós ao longo do tempo [...] “Não eram máus, embora sob o ponto de vista étnico não os possamos chama-los de bons” (TOLEDO, 1918, p. 102), sendo de origem fetichista, de grupos pastorais. Afetuosa, dedicada, fiel

[...] e todos sabem que resistencia organica era necessario que possuíssem para supportar o peso da carga, que se lhes punha aos hombros. Eram, entretanto, submissos até o servilismo (contrastando de modo chocante este facto com a insubmissão indomavel do tupy-guarany) e a vontade lhes era completamente frouxa (TOLEDO, 1919, p. 103).

Assim, Toledo descreve a população, por um lado, como bondosos e fortes, mas pouco predisposta ao conflito. Se sua condição na escravatura era cheia de maltrato, isso não levava a rebeliões, ao que sugere sua exposição. A despeito de serem naturalmente fortes, também seriam servis. A relação entre brancos e negros ao final da escravatura é ainda descrita de forma amistosa:

Essa gente toda vivia conosco em completa comunhão, separada apenas pela ganancia de quem gosa e explora e pela dôr de quem soffre e é explorada. Nós, os que já podíamos ver antes da *lei aurea*, sentíamos a intimidade que havia entre brancos e pretos. A *senhora* e suas filhas, as mulheres brancas das cidades e dos campos trocavam com as escravas ideas e sentimentos; os rapazes viviam nas senzalas; os meninos tinham nos crioulinhos seus companheiros habituaes (TOLEDO, 1919, p. 103).

Ao contrário das ex-colônias espanholas, Brasil teve uma população oriunda do continente africana alta, e ainda uma “raça” “selvagem” exclusiva, o “brasílio-guarany”. A fusão entre as raças continua no Brasil, no entanto, com novas grupos sendo adicionada a cada dia:

Assim, não é possível dar uma descrição segura do *mestiço brasileiro*, de seu corpo e de sua alma, porque não ha *um mestiço*, mas vários typos de mestiço, todos brasileiros. Provêm elles de cruzamentos vários e, por isso, cada um tem sua feição própria, que se não confunde com a de outro nascido ao seu lado (TOLEDO, 1919, p. 104).

A definição que Toledo oferece sobre o tipo mulato vale ser reproduzido na íntegra:

O mulato é um typo de transição, que não consitue raça e que, por todas as razões, procura approximar-se do branco. É de notavel belleza physica, ama a ostentação, não tem aptidões commerciaes e não é trabalhador agricola, que se diga bom. Intelligente, o mulato revela invejavel capacidade artistica e scientifica; na política, muito se tem notabilizado. Uma legião de patricios nossos, de que o paiz se gloria, provariam este asserto: seria longo entretanto enumerál-os (TOLEDO, 1919, p. 103).

Os negros por seu lado seriam encontrados principalmente em lavouras açucareiras, tendo pouca penetração para o interior. Sobre as relações sexuais “interraciais”, Toledo note que é:

“[...] diluindo sua alma e sua côr no sangue do branco, pois que é esta a união por elles preferida. Não escapou, até aos observadores menos perspicazes, a intimidade de relações entre portuguezes e africanos”(TOLEDO, 1919, 104).

Novamente Toledo ressalta supostas relações bondosos entre a população branca e negra no país quando diz que:

[...] modificando-lhes os costumes, as crenças, apagando-lhes o brilho das tradições, por sua vez as amas (as *mamãs*, como nós as chamávamos) enchiam nossa mente com as *historias* que nos contavam, á noitinha, á beira do fogo, sobre as esteiras de tabúia. Velhas recordações de sua raça, pedaços de sua alma que se ligavam á nossa, eram influencias que experimentavamos nesse intercambio de sentimentos e de idéas, em que tanto nos apraziamos, nós, as crianças e tambem os adultos de cultura superficial [...] (TOLEDO, 1919, 104-105).

As relações entre brancos e pretos, e mulatos continuarão por mais algum tempo para Toledo:

[...] até que os ultimos singnaes africanos desapareçamm o que talvez se dê até em pouco mais de um seculo. Para cá não mais vem pretos de outros regiões; os infelizes que o «13 de maio» encontrou na escravidão, por ahi rolam, em completo desamparo, sem instrucção, sem hygiene, com prezas faceis do alcool, de tuberculose e da syphilis, que os diziam; os melhor dotados para a vida desaparecerão em contato com o branco; e assim em tempo que não vem tão longe, essa infeliz raça negra será um simples recordação (TOLEDO, 1919, 105).

Sobre o *cabôclo* – mistura entre brancos e “selvagens” – Toledo, afirma que também seria uma tipo de transição. No sul(deste) é chamada de *caipira*, no norte *tabaréus*, e no sul *gaúcho*:

Como acontece com o mulato, este mestiço tende tambem a aproximar-se do branco. Entre os factores determinantes deste tendencia, não sã de se desprezarem as considerações de que, em conflictos de raça, os filhos desejam pertencer á vencedora; e ainda a crença existente entre os nossos indigenas (Calógeras) de que os filhos procedem exclusivamente dos lombos dos paes [...] Em regra, o cabôclo tinha por pae o portuguez e por mãe a indigena. Aproxmando-se do pae, adoptou-lhe os costumes, as idéas, os sentimentos, e ás vezes, o interesse, chegando a ser terrivel perseguidor de seus avós selvícolas. Ligando-se este facto á influencia a vida civilizada que passou a gosar, tem-se explicado sua incorporação á nossa raça (TOLEDO, 1919, p. 105-106).

Segunda Toledo, no século XVIII eram incentivadas as relações entre as duas populações, no entanto, com o passar do tempo as populações indígenas passar a existir apenas nas “matas”, diminuindo as relações, processo acelerada com a expansão para o oeste do estado durante o século XIX: “[...] Os poucos sobreviventes desaparecem com rapidez, seja pela fusão, seja pela guerra que lhes movem os nossos rudes sertanejos [...] Do aborigene brasileiro tambem, dentro de pouco tempo, só nos restará a lembrança” (TOLEDO, 1919, p. 106).

Com um estilo de vida "primitiva":

Vivem em palhoças, nas clareiras das mattas ou á beira dos córregos, descalços, maltrapilhos, desgrenhados, sujos, alimentando se miseravelmente [...] Para elles não ha patria, a educação é inutil, a vida civilizada – uma impostura. Fumando cigarros, deixaram-se ficar meditativos, na doce imprevidencia de crianças, debilitados pela miséria, roídos pelo impaludismo e pela ankylostomiase, saturados de alcool, e, por isso, sem animo, sem aspirações, sem valor [...] (TOLEDO, 1919, p. 107).

As campanhas de higiene da época teriam mostrada que seus maiores males eram resultados das epidemias no sertão, mais do que indolência

Por fim, Toledo trate do *cafuso*, a mistura entre pretos e índios “Muito menos commum que o cabôclo e o mulato, deve ser considerado inferior a ambos, pois que se fórma justamente do dois elementos mais fracos de nossa nacionalidade” (TOLEDO, 1919, p. 108). Não se deve confundir com outro tipo mestiço, a *cabra*, mistura entre mulato e negros.

Inicialmente, antes que fosse proibida, onde a escravidão da população nativa fosse mais fácil, poucos negros se encontravam, chegando poucos até o interior. Por outro lado, com a penetração para o interior, a população indígena foi se afastando cada vez mais.

A tendencia, dissemos, é para aproximar-se do branco e a observação está mostrando que os mulatos raramente se casam com pretas e só se casam com mulatas quando entre brancos não encontram par. Cafusos e cabras não gosam de bom conceito moral: ha-os, entretanto, optimos indivíduos. Confundem-se todos, porém, na massa geral da população heterogenea que possuímos, não sendo facil distingui-los (TOLEDO, 1919, p. 108).

Terminando sua fala, Toledo discutindo a importância da imigração para a “complicado problema ethnológico” (TOLEDO, 1918, p. 108) no país.:

[...] os colonos allemães e italianos são numerosissimos e a corrente hespanhola não é pequena. Além desses, de toda a parte do mundo desembarcam immigrantes no Brasil, e nós não estamos convenientemente preparados para recebê-los, assimilá-los e encorporá-los a nossa gente (TOLEDO, 1919, p. 108).

Notando que a maioria dos imigrantes são da raça branca, que seriam raras as famílias sem um estrangeiro, Toledo afirma que o país só tem o que ganhar do ponto de

vista étnico. No entanto, do ponto de vista da *alma nacional*, existe o risco de uma cosmopolitismo frouxo:

As características de povo – língua tradições, costumes, sentimento-patrio soffrem a acção solapante de outra língua, outras tradições, outros costumes e do amor por outras patrias. Isto com o tempo, não mudará completamente nossa feição? Não corremos o perigo de ser assimilados em vez de assimilarmos? - Não, respondemos resolutamente, uma vez que desejamos agir de accôrdo com a razão e o bom senso (TOLEDO, 1919, p. 109).

Com o eventual desaparecimento dos negros e índios, e o fluxo dos imigrantes brancos para o Brasil, Toledo acredita que a unidade racial e, portanto, da pátria estariam assegurada. Restaria garantir que as gerações novas descendentes de imigrantes se apegassem à nação brasileira, e que maior integração do interior do país ocorra.

Como podemos notar o texto do Toledo traz uma nítida preocupação em colocar a história nacional em contexto global como em distinguir os vários elementos “raciais” que o comporiam, apresentando até mesmo várias subcategorias para os elementos "inter raciais" existente no país, explicando sua origem e contextos históricos que os geraram.

Ao contrário dos outros textos analisados neste trabalho até aqui a colonização dos portugueses não é interpretada de maneira apenas positiva, sendo na verdade um dos fatores que teriam gerado os problemas de formação do povo brasileira.

3.3 *Dias de comemoração em debate*

Terminamos nossa análise com dois discursos comemorativos da historiografia brasileira.

Em primeiro lugar, comemorando a Treze de maio, José Feliciano, em palestra intitulada “Educação dos Captivos” afirma que: “No ponto de vista educativo, é possível quasi sempre tirar dos factos e das coisas o ensinamento que elles encerram” (FELICIANO, 1908, p. 5). Abolição da escravatura foi um desses fatos históricos que abrem possibilidade para reflexões notando que “[...] não se póde cogitar da educação do homem num meio onde ha homens escravos” (FELICIANO, 1908, p. 7).

O ponto mais importante neste texto é como ele trás uma posição contrária a maioria de outros textos encontrados na *Revista*:

A primeira observação, que nos cumpre ligeiramente fazer, é a que respeita ás raças e á sua correlativa educação. Não ha raças essencialmente diversas; não ha raças inferiores e raças superiores. Nós todos somos *terrigenas*: nenhuma raça cahiu do Olympo nebuloso com o direito inaufervel de governar os outros [...] A grandeza e relativa superioridade só nos vêm do esforço proprio, do auxilio collectivo, do merito humano com que nos aproveitamos de nossosterrestres elementos de acção, de nossas tradições de raça, de nossa riqueza, de nossa progressiva, adeantada civilização (FELICIANO, 1908, p. 7-8).

Rejeitando hierarquias racial, ao menos aparentemente do ponto de vista biológico (citando, no entanto, Buffon ao falar sobre clima) as raças são colocadas no plano da tradição, com a mesma base de organização, insistindo que exista apenas uma espécie humana que adquire particularidades:

Nuns o cerebro pode evolver, com o predominio relativo do intellecto. Noutros foi a actividade que mais sobresahiu. Em um grande numero, *nos de Phaeton queimados*, dominou o sentimento num veneração de que outros abusaram para os opprimir, e numa bondade ingenua, que outros exploraram em seu proveito (FELICIANO, 1908, p. 8).

A civilização, segundo Feliciano, deve incluir todas as raças e não a supremacia de uma sobre as demais. A educação deveria trabalhar para eliminar a hostilidade entre as raças, em vez de favorecer uma falsa hegemonia de uma. Toda raça, bem como toda espécie animal possa ser educada:

O que se torna preciso é vencer o orgulho injustificavel de uma pretensa hegemonia ou alteza de raça qualquer, e educar todas as raças, como se educam todos os animaes, como se educam, se acclimam, se hybridam, as plantas varias. Nas raças atrasadas, já agóra por oppressão nossa, é preciso fomentar as qualidades compativeis com uma sociabilidade mais nobremente harmonca. Só um feio egoismo ou um obcecado, vão intellectualismo anti-philosophico, e igualmente egoiista, ponde sophisticar nos pretos uma insanavel inferioridade, para nelles cevar livrimente os instinctos de cubiça infrene. Si os negros não prestavam, porque os foram empenhadamente conquistar suas brenhas e cabildas, para delles fazer a argamassa e alicerce de nossas riquezas? Porque depois os disputaram em sangrentas, inqualificaveis guerras civis? (FELICIANO, 1908, p. 8).

Cita ainda o texto *A raça negra sob o ponto de vista da civilização da África*³¹ do historiador português A. F. Nogueira³², afirmando que as raças negras não seriam atrasadas mas corrompidas pelo colonialismo. Para Feliciano: “Que raça desse modo não ficará inferior? Não ha raças inferiores ante o progresso cada vez mais harmonico de uma civilização e de uma educação verdadeira” (FELICIANO, 1908, p. 9), chegando mesmo afirmar pouco depois sobre a prática da escravidão “Nesse acto de pretendidos brancos civilizados, fomos nós os inferiores.” (FELICIANO, 1908, p. 9). A escravidão em épocas passadas teria sido justificada como um progresso, em relação a guerra, *jus vitæ et necis*, tomando prisioneiros em condição de servidão, para a conservação. Seria, no entanto, uma monstruosidade, contemporaneamente, afetando mesmo a educação.

Terminando sua palestra Feliciano ressalte:

Ora, com o *Treze de Maio* se estancou a fonte malfadada que jorrava esses males em nossa imperfeita educação. Também para os brancos a *Lei Aurea* foi uma libertação. Foi sobretudo. Um allivio para os civilizados corações, que se affligiam com a negra macula dessa ominosa enxertia. Foi uma civica redempção, uma redempção educadôra, e é por isso nossa data de maior relevancia. É social, é civica, é política – é humana. Nenhuma independencia politica, civica ou social póderá superar esta libertação de homens que por homens eram oprimidos e vilipendiados. Regosijemo-nos de ter podido celebral-a com flôres, e com floês a festejemos sempre. Assim, mais suaves se tornarão as auras educativas com que ella nos deve sempre bafejar (FELICIANO, 1908, p.).

Outro texto que merece análise é a reprodução de uma conferência do Sr. Dr. Carlos da Silveira, professor da Escola Normal de São Carlos intitulado “*22 de abril ou 3 de maio?*” em 1916.

A controvérsia sobre qual data deve ser comemorada a “descoberta” do Brasil é discutida, principalmente em termos da importância religiosa do dia três de maio. Sobre

³¹Aparentemente sua obra, muito bem datada, não envelheceu com prosperidade e Nogueira foi caindo no esquecimento, o que dificulta, inclusive, a obtenção de informações biográficas sobre ele. Apesar disso, durante o final do século XIX, seu trabalho *A Raça Negra sob o ponto de vista da civilização África: Usos e costumes de alguns povos gentílicos do interior e Mossamedes* (1880) causou certo impacto, tendo sido uma das fontes centrais de Andrade Corvo. Nogueira foi membro da Sociedade de Geografia de Lisboa e morou em Mossamedes, em Angola, experiência que resultou na produção do texto citado. O trabalho mistura antropologia, teorias raciais e vivências pessoais. Esse empreendimento resultou, ainda, na criação de um trabalho etnográfico que foi referência, ao seu tempo, para falar da região por ele estudada (BEM, 2019. p. 171).

³²Poligenista, Nogueira misturava as teorias raciais da sua época, defendia que os brancos eram os mais antigos, seguidos pelos amarelos e os negros mais recentemente. Discordava que eram inferiores por natureza, defendia que deviam ser educadas na sua língua nativa, em conjunto com o trabalho compulsória. Era defensor do colonialismo no continente, acreditando que os africanos, capazes de evoluir, não eram capazes de se governar após a escravidão, sendo que os europeus devem civilizar o continente (BEM, 2019).

sua importância no século XVI, época de incertezas “[...] a época era propícia ao erro, num século de exaltante religioso e, para dizer a verdade, de fanatismo exacerbado (SILVEIRA, 1919, p. 193)”. Essa crença religiosa teria sido a uma das primeiras parasitagens” por “pseuda colonização” (SILVEIRA, 1919, p. 193) que os portugueses teriam herdadas ao Brasil.

Sobre a controvérsia de se o Brasil fosse descoberto por acaso Silveira nota que se fosse em qualquer outro século essa tese estaria mais bem fundamentado, no entanto:

[...] porém, depois de uma era de arrojadas, empresas, após um sem numero de viagens, em seguida a Colombo, ao Gama illustre, aos hespanhões Hojeda, Pinzon e Lepe, parece que é temeridade ou melhor ingenuidade pender para o acaso (SILVEIRA, 1919, p. 194).

O fato de que a historiografia não tenha evidências claras sobre o que teria levado Pedro Alvares Cabral a ir para o oeste do continente Africana não invalidaria a intencionalidade dessa ação.

A posição geográfica dos portugueses foi apontado pelo autor como uma das fatores que teria levada a sua expansão marítima, as várias lutas que a península ibérica teria sido palco ao longo dos séculos:

A principio dá-se o conflicto entre os Ibéros pacíficos e os Celtas turbulentos, donde os Celtibéros; depois é o embate de Phenícios, Gregos e Cartagineses commerciantes e, portanto, aventureiros. Veem após os Romanos e dahi as pungas difíceis com os Lusos. No século V os Alanos, Suevos, Vândalos invadem a peninsula a qual vae afinal cair ás mãos dos Visigodos. Pelo seculo VIII aparecem os Mahometanos (arabes e mauritanios) que alli permanecem centenaes de annos (SILVEIRA, 1919, p. 195).

Os portugueses seriam a mistura destas várias raças, que teriam lhe dado um caráter de fanatismo religioso, ganancioso, combinando com a gênio aventureira do Henrique de Borgonha, que teria criado a primeira delimitação territorial que corresponderia ao reino de Portugal. As conquistas destes tempos são descritas pelo Silveira como horrores. Depois dos conflitos com os mouros e judeus:

[...] deram margem a sucção das outras victimas que um euphemismo historico chamou colonias portuguesas. Aquelles famosos capitães da India praticaram barbaridades de toda a sorte, no que só foram igualados pelos conquistadores hespanhoes na America: era o regime da roubalheira e da depredação (SILVEIRA, 1919, p. 196).

Por outro lado, era uma época de esperanças e entusiasmo. A expansão portuguesa na Índia e Brasil, no entanto, foi um fator de decadência para reino de Portugal:

O luxo amolleceu depressa aquela outr'ora brava gente que não tremia ante o fragor das peijas; tornam-se os portugueses parasitas de suas colonias e tal parasitismo é a sua ruína, é sua rápida e completa decadência (SILVEIRA, 1919, p. 196).

Na próxima página Silveira, notando a importância do livro de Manuel Bomfim *A América Latina*, que não sabemos qual teria sido o resultado da colonização portuguesa se tivesse ocorrida em outro momento, em vez de um na qual forças criadoras eram necessárias:

Em lugar disso porém que é que tivemos? A metrópole decadente, dessorada, num depauperamento vertiginoso, não soube e não pôde criar aqui prejudicialíssimo sistema de sucção, afim de manter o maior tempo que possível fosse, o organismo frágil e anemiado do reino. Em breve se distinguiram no Brasil duas classes com tendências opostas: de um lado a classe governamental toda poderosa, representante de el-rei, essencialmente parasitária, extorquindo vorazmente; de outra banda a classe administrada, o povo ignorante e desunido, supersticioso e fraco para trabalhar (SILVEIRA, 1919, p. 197).

O governo independente resultante deste período colonial seria sugador, independente da soberania popular. A parasitagem que durou trezentos anos teria criados os vícios do povo, espoliado:

[...] o desânimo, a falta de iniciativa, o desinteresse, a falta, de amor ao trabalho; uma ignorância crassa, a superstição tocando às raízes do fanatismo; enfim a apatia geral, tudo se esperando de cima, isto é, do governo-providência, e um desejo único e intenso nos indivíduos: SER EMPREGADO PÚBLICO ou ser DOUTOR NALGUMA COISA, os dois processos rápidos, seguros e exclusivos para elevar um qualquer do povo à categoria superior incontestável (SILVEIRA, 1919, p. 198).

Silveira prosseguiu seu texto notando como teóricos estrangeiros perceberam o país na sua época. O historiador Buckle e Charles Darwin teriam visto os brasileiros como inferiores e sem esperança. O constitucionalista James Bryce considerava que não eram dignos da herança do território nacional. Já os psicólogos e sociólogos Le Bon e Fouillée consideraram que o cruzamento das raças seria a culpada das incapacidades encontradas no país.

Segundo Silveira para remediar a situação nacional, herdada da parasitagem de um povo comerciante deve-se fortalecer a agricultura:

A sciencia social ensina que, ao passo que os governos dos povos commerciantes teem tendencias aristocraticas e sugadoras e são instaveis os governos dos povos agriculas são anti-parasitarios e essencialmente estaveis e democraticos. (SILVEIRA, 1919, p. 200).

Adaptar o governo ao povo brasileira seria necessário. Menciona Alberto Torres “batalhador incansavel” como alguém que defende esse tese. E cita Affonso Arinos:

<<Como corpo politico o povo brasileiro não existe. Elle é governado por uma reduzida e pouca brilhante aristocracia que não tem como a chilena a sua base na propriedade da terra cultivavel, mas na burocracia militar e civil. Sem ter parte no governo o povo não tem culpa nem dos abalos politicos ou das revoluções, nem da desorganização administrativa, nem dos desmandos de toda a ordem nem da consequente penuria financeira>> (SILVEIRA, 1919, p. 200).

Estes últimos dois textos merecem destaque por representar pontos fora da curva no que diz respeito à formação do discurso racializado na *Revista*. Sendo assim, não são representativos da maneira geral como foram tratados grupos étnicos minoritários na historiografia e sociologia brasileira. Justamente por isso ajudam a perceber os debates sobre a relação entre raça, nação e educação no período estudado. Ambos mostram que mesmo a sociologia e historiografia racializada predominante no início do século passado não eram isentos de críticas dentro do espaço escolar. Ambos, no entanto, não escapam da racialização, apenas criticam a maneira usual que aparece em expressões do pensamento social brasileira.

4. Considerações Finais

O período entre o início do século XIX e XX foi de grandes transformações em todos os setores da sociedade no Brasil. No campo da educação, o país viu o surgimento de novos modelos de educação formal comulando nos primórdios da escola contemporânea. Chegando ao final do século XIX com a legitimação da Escola Normal Caetano de Campos na capital paulista, uma geração de educadores formada nesta escola passará a formar a elite da educação no estado.

Por outro lado, o pensamento político-social das camadas médias e das elites no país passou por transformações em grande medida devido à queda do modo de produção escravocrata e o regime monárquico. Com o republicanismo, o positivismo, evolucionismo, a crítica literária e a sociologia chegando ao final do século XIX o Brasil passou a ser palco de debates sociopolíticos, incorporando perspectivas estrangeiras, e praticando auto análises, marca da sua vida intelectual até o presente.

Neste contexto de transformações estruturais e intelectuais, a primeira geração de educadores paulistas a defender uma “escola nova” publicou durante 16 anos a *Revista do Ensino* na qual publicaram tanto artigos de interesse a categoria professoral, quanto de matéria pedagógica, músicas, poesias, bem como traduzindo textos de origem europeia.

Uma seleção destes textos foram analisados neste trabalho para entender quais eram os discursos sociológicos e históricos marcados pelas teorias raciais da época. Podemos afirmar ao término do trabalho que a sociologia encontrado em circulação nesta revista é caracterizada por ser positivista, histórica - numa escala muito maior do que costumamos trabalhar na sociologia contemporânea, chegando até a pré-história - que entende ora que Brasil como resultado de uma civilização ariano, minimizando a contribuição indígena e africana para a cultura brasileira, ora como uma civilização que resulte da mistura de elementos ariana, semita, negro e americana, sendo o elemento ariana o melhor e mais forte, e que permanecera. Por outro lado, como os dois últimos textos analisados mostra, havia elementos minoritária de discordância, que via a colonização portuguesa, se ariana, como parasitário e as origens de várias das males do país, e outros que não viam os negros enquanto inferiores por questões naturais, mas sua

condicao de subjugacao colonial.

A leitura dos artigos não nos possibilita saber como estas discussões eram tratadas nas salas de aula, ou quais eram as interpretações dos alunos que recebiam essa instrução. No entanto, podemos perceber quais eram alguns dos discursos sociológicos que estiveram presentes na escola pública paulista na Primeira República. Se por um lado a sociologia encontrada nestas páginas é bastante distinta da qual aprendemos hoje em dia, há certos elementos que parecem se manter. O esforço de estabelecer uma interpretação da história brasileira em termos internacionais, colocando um passado europeia como sua fonte primordial, que minimiza tanto os horrores do processo colonial, quanto os traços culturais legados pelos variados grupos étnicos tanto africanas quanto ameríndio ameríndio, estiveram presentes no momento da fundação da escola pública moderna, sua influência podendo ser sentido até os dias atuais

Referencias Bibliograficos

ARRUDA, A. M. V. DE. Edifícios escolares no Brasil (1870-1930): as normas educacionais e a arquitetura *In.* Arquitetura dos edifícios da escola pública no Brasil (1870- 1930): construindo os espaços para a educação 2010 p. 69 – 133 Tese (Doutorado), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010 Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/78>

_____. A Produção Brasileira de uma Arquitetura para os edifícios escolares públicos *In.*: _____. 2010 p. 290 – 303 Tese (Doutorado), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/78>

AZEVEDO, F. DE. O Sentido da educação colonial *In.* **A Cultura Brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1944. p. 287 - 321 (Versão Online do IBGE disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes>

_____. As origens das instituições escolares. *In.* _____. 2ª ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1944. p. 322 - 356. (Versão Online do IBGE disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes>

_____., A sociologia na América latina e, particularmente, no Brasil. Revista de História, São Paulo, v. 1 n. 3, 1950, p. 339-361. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/34858/37596>

BEM, G. F. S.. Educação e racismo: projetos educacionais no contexto colonial do século XIX. TEMPORALIDADES, v. 11, p. 168-188, 2019.) Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/14719>

BOTO, C. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. Revista Brasileira de História [online]. 1999, v. 19, n. 38 [Acessado 8 Junho 2022] , pp. 253-281. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200011>>. Epub 25 Feb 2000. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200011>.

BRANDÃO, G. M., *Linhagens do Pensamento Político Brasileiro*. São Paulos. Dados 48 (2) , p. 231-269 Jun 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582005000200001>

CAMPOS, M. C. S. S. Formação do magistério em São Paulo: do império a 1930. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 72, p. 5–16, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1103>. Acesso em: 18 jun. 2022.

CANDIDO, A. *Radicalismos*. Estudos Avançados, 1990. 4(8), p. 4-18. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8540>

_____. A sociologia no Brasil. Tempo Social, 2006. 18(1), 271-301. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000100015>

CARVALHO, M. M. C. de. **Reforma da instrução pública** In. **500 anos de educação no Brasil**. LOPES E. M. T. et al (org.) - Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2a edição. p. 225-252 (Coleção Historial, 6)

CONNELL, R. O Império e a Criação de Uma Ciência Social. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar v.2 n.2. Julho - Dezembro de 2012 Disponível online em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/85/50>

COSTA, H. Horizontes raciais: a ideia de raça no pensamento social brasileiro – 1880-1920. 2004. 148 p. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14074/000426320.pdf> Acesso em: 8, Jun.. 2022. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14074/000426320.pdf>

FARIA, M. A. DE. **Professores (des) assombrados: a luta pela manutenção dos direitos adquiridos, nos periódicos paulistas especializados em educação (1902-1910)**. 2009, f. 86. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba. 2009. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2009/moacir-alves-de-faria.pdf>

FARIA FILHO, L. M. DE. **Instrução Elementar no Século XIX** In. **500 anos de educação no Brasil**. LOPES E. M. T. et al (org.) - Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2a edição. p. 135-150 (Coleção Historial, 6)

FARIA FILHO, L. M. de, VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.19-34. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200003>

FERNANDES, A. T. DE C.. Uma obra didática e suas diferentes versões. Revista de História, v. 1, p. 01-32, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rh/a/LpTPXh3Wv5g7HFN5O7ByV9q/?lang=pt>.

FERNANDES, F. **Desenvolvimento Histórico-Social da Sociologia no Brasil**. In. **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis, Vozes, 1977, p. 25-50 (Sociologia brasileira, v. 7).

GODOI, L. C. de O. A reforma da instrução pública de 1892. In A reforma da instrução pública de 1892: conflitos e disputas. 2014. p. 17 - 30 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1624486>. Acesso em: 18 jun. 2022.

_____. Visões historiográficas da reforma do ensino paulista. In. 2014. pp. 31 - 63 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1624486>. Acesso em: 18 jun. 2022.

_____. A INSTRUÇÃO PÚBLICA: A REFORMA PELA FAMÍLIA, PELA PÁTRIA E PELA HUMANIDADE. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 20, n. 50, p. 423-432, Dec. 2016. Available from <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000300423&lng=en&nrm=iso>. access on 19 June 2022. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/64335>.

_____. O Papel dos Professores na Primeira Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896). *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/81>. Acesso em: 19 jun. 2022.

GUALTIERI, R. C. E. Leituras de formação: raça, corpo e higiene em publicação pedagógica do início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 8, n. 3 [18], p. 49-67, 6 fev. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40813/21287>

KERN, G. DA S. Educar é eugenzar: racialismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940). 2016. Tese, 208 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/148600>

MATHIESON, L. C.. Educação na Primeira República: alfabetização e cultura escolar na Revista de Ensino (1902-1910). *História da Educação*. 2013, v. 17, n. 41, pp. 177-194. Disponível em: [Microsoft Word - HEDUC - v. 17 - n. 41 - 2013 - cap. 10-pt.doc \(scielo.br\)](#).

MENESES, M. F. De. Circulação dos professores diplomados na Escola Normal de São Paulo pela instrução pública (1890-1910). 2012, 273 f., Dissertação, (Mestrado, Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112012-141811/pt-br.php>

NAGLE, J.. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, E. P. U., 1976. p. 400

_____. A educação na Primeira República. In. FAUSTO, B. (org.). **História Geral da Civilização Brasileira: Tomo III O Brasil Republicano Sociedade e Instituições**. 8a. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 283-319.

ORTIZ, R., **Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX**. In. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 13 - 36.

PAULO, M. A. R. A organização Administrativo-burocrática da Instrução Pública Paulista: Estudo sobre o regulamento da diretoria geral de 1910. 2007. 268 f.. Tese – PUC-SP, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10582>.

RAMOS, A. G., **Notas para um estudo crítico da sociologia no Brasil In: Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995a. p. 35-48.

_____. **Esforço de Teorização da realidade nacional politicamente orientados, de 1870 aos nossos dias** In: _____. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995b, p. 79-99.

_____. **O problema do negro na sociologia brasileira**. In: _____. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1995c. p. 163-214.

ROSSO, S. D.; CRUZ, H. L.; RESES, E. da S.. Condições de emergência do sindicalismo docente: Conditions for the emergence of teachers' labor unions. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-113, Aug. 2011. Available from <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 08 June 2022.
<https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200009>.

SAVIANI, D. **Segundo Período as Ideias pedagógicas no Brasil entre 1759 e 1932: coexistências entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional** In. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4a Campinas: Autores associadas, 2013. p. 115-186.

SANTOS, T. M. P. DOS. Os trabalhos manuais no Anuario do Ensino do Estado de São Paulo e na Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: (1902-1920). 2012. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10338>

TIZZOT FILHO, O. G.. **A Argentina como referência de instrução pública: visões da elite normalista de São Paulo (1890-1920)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: doi:10.11606/D.48.2013.tde-16092013-124708. Acesso em: 2022-06-08

_____. Positivismo e educação na obra de José Feliciano de Oliveira. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2018.tde-26072018-112605. Acesso em: 2022-06-08.

WEREBE, M. J. G. **A Educação HOLANDA, S. B. DE**. In. **O Brasil Monárquico: Declínio e queda do Império**. 6a Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 424-443 (História geral da civilização brasileira).

Textos analisadas:

DE SÁ E BENEVIDES, J. E. C.. Licoes de Historia da Civilizacao. In. Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo: Typ. do Diário Oficial, 1902, Anno I, n. 02, jun., SP. p. 235-346.. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98843>

DOMINGUES, J. F. M. Republica dos Palmares. In. Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo: Typ. do Diário Oficial, 1904, Anno III nr. 03 – agosto, SP pp. 275-276. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97606>

FELICIANO, J., A educação e a liberdade dos captivos (Escola Normal 12 de maio de 1908) n. 2 p. 7-11 . In. Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado

Público de São Paulo. São Paulo: Typ. do Diário Oficial, 1908, Anno VII nr. 2 junho, SP. pp. 7-11. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97519>

NASCIMENTO, A. Discurso Pronunciado na Sessão Sollemne de 22 de abril de 1900 no Instituto Historico e Geographico Brasileiro Parte I. In. Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo: Typ. do Diário Oficial, 1903 Anno II nr. 04 – outubro, SP. pp. 386-389 Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97611>

_____. Discurso Pronunciado na Sessão Sollemne de 22 de abril de 1900 no Instituto Historico e Geographico Brasileiro Parte II. In. Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo: Typ. do Diário Oficial, 1903 Anno II nr. 05 – dezembro, SP. pp. 503 - 508 Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/98889>

SILVEIRA, da C.. 22 de abril ou 3 de maio? In. Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo: Typ. do Diário Oficial. 1919, Anno XVIII, n.1/4, jun./dez., SI SP. pp. 193-201 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130600>

TOLEDO, J. Nossa Gente In. Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo: Typ. do Diário Oficial. 1919, Anno XVIII nr. 1 à 4 junho e dezembro, SP. pp. 99-110. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130600>

VIANNA, F. Conferencia [festa inaugural da escola complementar de Guaratinguetá] Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo: Typ. do Diário Oficial, 1904 Anno II nr. 06 – fevereiro, SP. p. 138-149. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97609>

ANEXO

1. **Pensamento Social Brasileira, racismo e algumas temáticas presentes na *Revista do Ensino***

1.1. *Características do pensamento social brasileiro na virada do século XIX para XX*

O seguinte capítulo tratará de sintetizar algumas avaliações sobre o que se chamou nas últimas décadas de Pensamento Social Brasileiro (BRANDÃO, 2005; COSTA, 2004). Nosso objetivo com os textos trabalhados foi alcançar uma compreensão sobre quais seriam as principais características do Pensamento Social Brasileiro, focando no seu tratamento da questão racial.

Como notou Collins (2011) foi apenas a partir da década de 1970 que Marx, Durkheim e Weber foram canonizados enquanto os autores "clássicos" ou "fundantes" da sociologia. A questão da "raça", como a questão colonial, foi fundamental para o pensamento social brasileiro até ao menos a Segunda Guerra Mundial. Assim, não podemos partir do senso comum ensinados nas matérias introdutórias da sociologia há algumas décadas sobre as origens da sociologia se quisermos entender as influências encontradas nos textos analisados. Luta de classe, Solidariedade, Ética e Espíritos terão que dar lugar para outras categorias analíticas se quisermos entender as perspectivas dos autores analisados. Nesse sentido, para compreendermos como que o pensamento social brasileiro influenciou, ou aparece, na pedagogia da *Revista do Ensino*, é necessário empreender revisão de leituras sobre estes tópicos para alcançar os objetivos deste trabalho.

*. *. *

Como nota Brandão (2005), desde meados do século passado, chegando a nova patamar na década de 1990, a investigação da história intelectual brasileira tem se tornado uma grande área de pesquisa, abrangendo várias abordagens distintas, acumulando no que tem sido chamado de "pensamento político-social".

Na verdade, a própria tentativa de interpretar o pensamento político brasileiro

remonta ao final do século XIX com os trabalhos de Sílvio Romero, ganhando

autonomia dos estudos literários apenas por volta da década de 1950, quando a sociologia toma seu lugar.

Na avaliação do Brandão boa parte do que tenha sido produzido sobre esta temática se limitam a longos trabalhos sobre as concepções de um dado autor, sem o projeto teórico e contexto no qual estão inseridas. Por outro lado, alguns trabalhos tentaram abordar o pensamento político-social dentro da sociologia do conhecimento, da vida intelectual, das instituições, contextualizando os trabalhos abordados em seus respectivos acadêmicas e seus currículos. Nota ainda os trabalhos que vão pela via interpretativa da institucionalidade e sucesso profissional dos autores (BRANDÃO, 2005).

A acumulação de tantos trabalhos têm fornecido vasto material para avaliar quais seriam os pensadores mais importantes, para compreender a interpretação dos rumos do país e para entender quais seriam as grandes tendências nas suas obras, as divergências e convergências entre os autores. O desejo de conhecer os debates atuais e assuntos pertinentes para nossas vidas pessoais possa ser forte, no entanto:

A reflexão sobre o pensamento político e social revelou-se, entretanto, demasiada rebelde para ser tratada como mera pré-história ideológica a ser abandonada tão logo se tenha acesso à institucionalização acadêmica da disciplina científica. Demonstrou-se, ao contrário, um pressuposto capaz de ser continuamente reposto pelo evoluir da ciência institucionalizada – como um índice da existência de um corpo de problemas e soluções intelectuais, de um estoque teórico e metodológico aos quais os autores são obrigados a se referir no enfrentamento das novas questões postas pelo desenvolvimento social, como um afiado instrumento de regulação de nosso mercado interno das ideias em suas trocas com o mercado mundial (BRANDÃO, 2005, p. 233).

Assim, desde os anos 1970, quando a relação entre industrialização e democratização, entendido como necessária, é colocada em suspeita, e reavaliar o papel do Estado, e o que seria o autoritarismo, a comunidade acadêmica se vê confrontada com sua herança com os ensaístas. O próprio trabalho do Brandão, é claro, não escapa destes ciclos. Sua contribuição, ao menos o qual interessa para este trabalho, seria de retomar “linhagens” que, em certo sentido, foram formulada na década de 1920, mas que teria de uma forma ou de outra são existentes até os dias atuais:

O que me interessa, pois, é investigar a existência dessas “famílias intelectuais” no Brasil, reconhecer suas principais características formais e escavar sua genealogia. Verificar em que medida os conceitos de “idealismo orgânico” e “idealismo constitucional”, formulados originariamente por

Oliveira Vianna (1939), são capazes – desde, é claro, que trabalhados de modo a neutralizar suas petições de princípio e a esvaziar o que contém de justificação ideológica de um projeto de monopólio de poder e de saber – de descrever e analisar as principais “formas de pensamento” que do último quartel do século XIX para cá dominaram o pensamento social e político brasileiro (BRANDÃO, 2005, p. 236).

Essa maneira de interpretar o país seria retomada sobre formas distintas ao longo dos últimos cem anos, por autores das mais variadas posições políticas e métodos de investigação. Mesmo o foco em aspectos idealístico-utópicos nas tendências políticas brasileiras não é inovação do Brandão. Já na década de 1950 Guerreiro Ramos notava que:

No Brasil, as práticas idealístico-utópicos, estiveram quase sempre aliadas às tendências positivas da evolução da sociedade. É o que parece evidente nas várias tentativas de teorização da realidade nacional, orientadas no sentido de possibilitar sua melhor confirmação ou de dominar o processo de crescimento da sociedade nacional²⁷ (RAMOS, 1995a, p. 80).

Outra interpretação da década de 1950, visava entender o "caráter nacional", ou características psicológicas dos brasileiros, foi do psicólogo Dante Moreira Leite trabalhando desde a colônia até 1930. Estudando os trabalhos de Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Alberto Torres, Euclides da Cunha, Moreira Leite viu como a elite intelectual na virada do século XIX atribuía aos brasileiros certos atributos conforme seus ideólogos e os estereótipos que tiveram sobre a população nacional. Para este autor o período pós 1870 é marcada por um pessimismo em relação às perspectivas futuras do país, época iniciada com os trabalhos do Sílvio Romero, que além deste aspecto seria marcada pela maneira contraditória que pensava sobre o “mestiço”, algo presente nos trabalhos de Euclides da Cunha e Nina Rodrigues. Alberto Torres teria sido crítico às teorias raciais de sua época, mais adepto ao nacionalismo, e por isso obscuro até a década de 1930 (COSTA, 2004).

Já na década de 1960, Néelson Werneck Sodré, trabalhando textos de Azeredo Coutinho, José de Alencar, Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna

²⁷Vale ressaltar, no entanto, a observação do Guerreiro Ramos de que: De fato, a ação de nossas elites deixa perceber que elas pretenderam, em apreciável escala, dominar os fatos da vida nacional através da exemplaridade das idéias e das instituições. Teriam elas a convicção de que os cidadãos, sob o impacto dos exemplos, seriam induzidos a alterar a sua psicologia. Parece, entretanto, que Oliveira Viana viu aqui, meia verdade (RAMOS, 1995a, p.79-80). O movimento Republicano discutido mais adiante neste trabalho, segundo Guerreiro Ramos dificilmente poderia ser chamado de idealístico-utópicos, sendo bastante pragmáticas, a despeito da linguagem adotados por seus adeptos (RAMOS, 1995b).

entendia que desde ao menos o final do século XIX existia entre a elite nacional uma *ideologia do colonialismo* que defenderia a exploração pela metrópole, utilizando por isso as teorias estrangeiras, sendo um ajuste das elites dada sua condição social, não havendo um rompimento no pensamento deste classe social (COSTA, 2004).

Na década seguinte, o brasilianista estadunidense Thomas E. Skidmore partindo da debate sobre a abolição e inserção do negro na sociedade brasileira que daí seguia, visava entender como surgiu o pensamento racial no país. Três abordagens teriam sido importantes: a escola etnológico-biológica poligenista estadunidense; a escola histórica que surgiu nos EUA e a Europa que colocava a raça branca na topo da hierarquia racial dada a evidência histórica, etnográfico e anatomista; e o darwinismo social²⁸ (COSTA, 2004).

Na década de 1980, Lúcia Luppi Oliveira estudou o pensamento nacionalista na Primeira República. Raça não foi o foco de seu trabalho, tampouco autores específicos de interesse para Castro. No entanto, certos aspectos de seu trabalho são destacados para entender o pensamento social brasileiro no período que nos interessa. Para a autora, os intelectuais brasileiros voltavam sua atenção principalmente para a produção francesa, que dada o contexto da derrota na guerra franco-prussiana em 1871, tinha uma visão bastante pessimista, algo que teria influenciado as perspectivas brasileiras, a raça sendo um fator importante nestes textos (COSTA, 2004).

Assim, com base nos textos de Brandão e Costa, podemos afirmar que o pensamento social brasileiro tenha sido marcada por duas características: por um lado, interpretar a maneira como as elites veem as instituições enquanto idealístico-utópicos; por outro lado identificar a questão da raça enquanto uma problemática central no país, ao mesmo tempo que tenha dificuldade em discutir o racismo. Destes autores da década de 1950 adiante, e outros discutidos pelo Costa, um aspecto se repete que vale ser ressaltada sobre suas leituras sobre o pensamento racista no fim da monarquia até o fim da Primeira República: sua dificuldade de captar adequadamente as ambiguidades sobre a questão da raça e do “mestiço”. Cada um de uma maneira ou outra, sobre um

²⁸Frisa ainda nomes de destaque a cada corrente. Na primeira, surgem Samuel Morton, Josiah Nott e George Glidden, todos estadunidenses, e ainda o suíço radicado nos Estados Unidos Louis Agassiz. Para a segunda, Gobineau, na França, Thomas Arnold, Robert Knox, Thomas Carlyle e Houston Stewart Chamberlain (um dos profetas do arianismo), na Inglaterra. Na terceira, seriam expoentes Spencer, Le Bon, Lapouge e José Ingenieros, o primeiro britânico, os dois subsequentes franceses e o quarto argentino (COSTA, 2004, p. 113).

autor ou outra, segundo Costa (2004), incorreram no erro de subestimar as adaptações que os autores faziam ao mobilizar os textos estrangeiros, Renato Ortiz, como veremos no tópico seguinte, sendo um exceção.

Passamos agora para o desenvolvimento desde a segunda metade do século XVIII de um pensamento racial na Europa, tendo o Brasil como um ponto central no século seguinte, influenciando autores nacionais na virada do século XIX para o século XX. Depois discutimos alguns movimentos políticos na segunda metade do século XIX e as transformações nas relações de classe e estrutura social que condicionam a sociologia e o pensamento social brasileira. Em seguida discutiremos as principais características das fases iniciais da sociologia na América Latina e no Brasil em particular. Retornamos para o campo político-intelectual para entendermos três grandes tendências políticas no início do século XIX que teriam influenciado os autores da *Revista do Ensino*. Por fim, terminamos este capítulo vendo como os descendentes dos africanos trazidos pela escravidão foram interpretados na virada do século.

1.1.1. *Antes da democracia racial a degeneração racial (Costa, Kern, Ortiz)*

[COSTA, KERN]

Como nota Ortiz, as teorias raciológicas foram bastantes influentes em meados do século XIX, quando um gama de autores abordam questões indo desde a frenologia, a anatomia e evolução social, em alguns casos com material sobre o Brasil:

Retzius, anatomista e antropólogo sueco, desenvolve uma técnica para medidas cranianas em 1842. Pierre Borca funda a primeira sociedade de Antropologia em Paris em 1859, e se especializa em craniologia. Quatrefages é professor de anatomia e etnologia no Museu de História Natural de Paris em 1855 - seu livro *L'Espèce Humaine* é de 1877 [...] Gabineau publica *essais sur les Inégalités des Races Humaines* em 1853-1855, Agassiz publica seu *Journey in Brazil* em 1868 (ORTIZ, 1986, p. 28).

Na leitura de Ortiz, o que chama atenção para os precursores das Ciências Sociais brasileiras seria o quão implausível suas leituras são da realidade social no país, e o próprio fato que foram consideradas científicas:

A releitura de Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues é esclarecedora na medida em que revela esta dimensão da

implausibilidade e aprofunda nossa surpresa, por que não um certo mal-estar, uma vez que desvenda nossas origens (ORTIZ, 1986, p. 13).

O foco de Ortiz nesse texto, como diz o nome do seu livro, é a identidade nacional, tratando em seu primeiro capítulo sobre as teorias raciais do século XIX, como a questão da raça foi e é constante para a cultura brasileira.

Sobre Sílvio Romero, Ortiz nota que ele teria identificado certas teorias que teria contribuído para a superação do romantismo:

Dentre delas, três tiveram um impacto real junto a *intelligentsia* brasileira: e de um certo modo delinearão os limites no interior dos quais toda a produção teórica da época se constitui: o positivismo de Comte, o darwinismo social, e o evolucionismo de Spencer. Elaboradas na Europa em meados do século XIX, essas teorias, distintas entre si, podem ser consideradas sob um aspecto único: o da evolução histórica dos povos (ORTIZ, 1986, p. 14).

Claro que isso não poderia ser aplicado à realidade brasileira sem consideráveis dificuldades e distorções, mesmo erros grotescos. Ainda mais se não for da orientação dos intelectuais que adotariam estes esquemas concluir que o país estaria condenado a inferioridade e atraso:

Torna-se necessário, por isso, explicar o “atraso” brasileiro e apontar para um futuro próximo, ou remoto, a possibilidade de o Brasil se constituir enquanto povo, isto é, como nação. O dilema dos intelectuais desta época é compreender a defasagem entre teoria e realidade, o que se consubstancia na construção de uma identidade nacional (ORTIZ, 1986, p. 15).

“Caráter nacional” se torna uma temática fundamental para os autores que trabalham nesta perspectiva, o evolucionismo sendo a chave interpretativa para compreender as diferenças entre os povos.

Para isso, no entanto:

A especificidade nacional, isto é, o hiato entre teoria e sociedade, só poder ser compreendido quando combinado a outros conceitos que permitem considerar o porquê do “atraso” do país [...] O pensamento brasileiro da época vai encontrar tais argumentos em duas noções particulares: o meio e a raça (ORTIZ, 1986, p. 15).

A economia, a legislação industrial, o regime de imposto, o sistema escravista e a política do país foram explicadas em grande medida por estes dois fatores. E assim, se

explicaria porque o Brasil e os brasileiros são distintos da Europa e dos europeus, porque não seria possível copiar a metrópole (ORTIZ, 1986).

Entre os autores que influenciaram estes autores, foi o Historiador inglês Buckle, que teria escrito sobre o Brasil em comparação com a Europa, principalmente no que diz a questões geográficas:

Basicamente, o que se propunha era vincular o desenvolvimento das civilizações a alguns fatores como calor, umidade, fertilidade da terra, sistema fluvial. Em princípio, teríamos que todas as civilizações teriam evoluído a partir desses elementos de base. Surge porém a pergunta se o Brasil contém esses elementos fundamentais, qual a razão da inexistência de uma civilização nesta parte do mundo? A resposta, pueril, mas convincente para o momento, era simples: por causa dos ventos alísios (ORTIZ, 1986, p. 17).

O quadro assim traçado é bastante pessimista sobre as possibilidades do país, sendo que em tais condições dificilmente uma cultura europeia poderia se enraizar por aqui. Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues aceitam largamente as teorias do Buckle, mas consideraram que o autor tinha conhecimento deficiente sobre a realidade brasileiro (ORTIZ, 1986).

No que diz respeito a raça o quadro a ser resumido é mais complexa. Sílvio Romero considera inclusive mais importante do que o meio. Desde ao menos meados do século XIX viajante e intelectuais brasileiros debatiam a questão da composição étnica do país, bem como da mestiçagem, e os romantistas elaboraram idealizações sob a imagem das indígenas para criar uma narrativa sobre as origens do país, sendo silenciosos sobre os negros, que adquiram maior importância com a Abolição (ORTIZ, 1986).

A mestiçagem tornou-se nesta época uma temática fundamental. A existência do sincretismo religioso entre brancos e negros no país, a assimetria entre suas crenças religiosas, é tomada como prova da inferioridade dos negros, e coloca a problemática nacional, o mestiço ganhando relevo (ORTIZ, 1986).

As teorias raciológicas, apesar de serem influentes no Brasil, vale ressaltar, como faz o Ortiz, que existia, por um lado, certo lapso de tempo entre a publicação destas obras e sua recepção no Brasil e, por outro lado, a existência de vozes dissidentes já na época. Nos EUA, Franz Boas, e na França Paul Topinard já questionavam a possibilidade de falarmos em raças biológicas. O primeiro recolocava as questões no

plano da cultura, enquanto o segundo acreditava que não cabia aos etnólogos se preocupar com questões relacionadas às nacionalidades.

O comentário do Ortiz a seguir vale a pena ser reproduzida

Uma primeira conclusão se impõe. No momento em que as teorias raciológicas entram em declínio na Europa, elas se apresentam como hegemônicas no Brasil. Torna-se assim, difícil sustentar a tese da “imitação”, da “cópia” da última moda; existe na realidade uma defasagem entre o momento de produção cultural e o momento de consumo. Por outro lado, tem-se que esse consumo é diferenciado, Manuel Bonfim se volta para um autor como Topinard, a ponto de Skidmore se surpreender com seu conhecimento “atualizado” da literatura antropológica, Sílvio Romero prefere Agassiz ou Broca. O processo de “importação” pressupõe portanto uma escolha da parte daqueles que consomem os produtos culturais. A elite intelectual brasileira, ao se orientar para a escolha de escritores como Gobineau, Agassiz, Broca, Quatrefages, na verdade não está passivamente consumindo teorias estrangeiras. (ORTIZ, 1986, p. 29-30).

É pertinente a observação de Ortiz sobre o consumo diferenciado entre os intelectuais da época e suas escolhas bibliográficas. Como exemplo, já na virada do século XX, Sílvio Romero retoma seus estudos sobre a literatura nacional, agora trocando o Buckle para o Le Play, talvez por serem mais atuais e convincentes:

No entanto, ao se absorver os conceitos desta corrente, alguns problemas ressurgem. Le Play considera a questão racial dentro de uma perspectiva histórica, o que o leva a falar de “raça histórica”. Isto significa que a raça seria um produto histórico, e não propriamente biológico, decorrente dos diversos fatores que teriam influenciado o homem ao longo de sua evolução (ORTIZ, 1986, p. 32).

Isso contraria em grande medida as teses defendidas pelo Romero se fosse aceito na totalidade. Para contornar o problema, sem criticar o fundo das teorias da Le Play, Romero frisaria, por um lado, que raças antropológicas diriam respeito a aspectos biopsíquicos e por outro lado, que se encontra no Brasil várias etnias diferentes, apenas no futuro poderia falar numa raça histórica brasileira.

Se analisarmos com um pouco mais de atenção o exemplo apresentado, poderemos descobrir alguns encadeamentos lógicos que presidem o pensamento do autor. Aceita-se primeiramente uma teoria “estrangeira” na medida em que ela possui algo em comum com outras teorias já utilizadas – no caso, a problemática do meio ambiente. No entanto, parte dessa teoria é ignorada, uma vez que entra em contradição com problemas que lhe são externos – a questão racial brasileira. (ORTIZ, 1986, p. 32).

Há portanto mediações entre as teorias estrangeiras mobilizadas pelo Romero, e outros. Para Ortiz podemos entender essas mediações como um caso de sincretismo: “o sincretismo se dá quando existe um sistema-partida (memória coletiva) que comanda a escolha e depois ordena, dentro de seu quadro, o objeto escolhido” (ORTIZ, 1986, p. 29-30). No caso da mobilização de Hegel, pelo Euclides da Cunha, por exemplo, ao falar sobre a geografia, escolhe aqueles elementos da sua teoria que o interessam *a priori*.

A despeito das diferenças entre os autores trabalhados até aqui, algumas semelhanças podem ser percebidas nas suas interpretações sobre os primeiros passos da sociologia no Brasil. Um forte consumo de literatura estrangeira sobre questões históricas e raciológicas, com viés evolucionista e positivista, dando bastante importância para as variáveis *meio e raça*, visando explicar assim qual seriam as características do(s) tipo(s) brasileiro(s), ora levando os negros em conta, ora minimizando seu papel na formação social.

1.1.2. *Algumas mobilizações e tendências políticas das classes médias no século XIX* (Florestan, Ramos)

Além das generalizações apresentadas acima, seria interessante discutirmos com base em alguns trabalhos (AZEVEDO, 1950, FERNANDES, 1977, RAMOS, 1995a; 1995b) alguns elementos que condicionaram o desenvolvimento da sociologia no país. A sociologia, como qualquer outro fenômeno social, cultural e histórico, não escapa das condições da sua época. Pretendemos fazer apenas alguns apontamentos seguindo autores que nos ajudam a entender a história intelectual da sociologia no país.

Nesse sentido, como nota Fernandes (1977):

De um lado, a explicação sociológica pressupõe certa intensidade e coordenação dos efeitos produzidos por processos sociais, na esfera de secularização das atitudes e na da racionalização dos modos de compreender a existência humana ou o curso dos eventos histórico-sociais. De outro, a pesquisa e ensino da sociologia exigem um complexo suporte institucional e estrutural, que se formou e desenvolveu, nas sociedades européias e nos Estados Unidos, em conexão com a formação e desenvolvimento da ordem social capitalista (FERNANDES, 1977, p. 25).

Para Florestan Fernandes, a sociologia chega logo que foi elaborada nas metrópoles europeias, enquanto uma “novidade” para as classes letradas, que a consomem e utilizam enquanto ilustração do social e enquanto símbolo de status:

Em consequência, a sociologia reponta nós escritos de autores brasileiros quase que paralelamente à divulgação da obra de Comte e de outros pioneiros de pensamento sociológico. O uso preciso do vocabulário não exclui nem certo perplexidade, diante da natureza da matéria, nem uma grande confusão, no que concerne ao seu sentido (particularmente, quanto ao materialismo, ao socialismo, à filosofia especulativa). O contexto em que semelhante uso episódico e literário do vocábulo se processava não possuía, está visto, nenhuma intenção de análise positiva, mesmo assistemática (FERNANDES, 1977, p. 26-27).

Formada em contextos históricos específicos, a sociologia não poderia ser entendida fora da evolução do pensamento europeu, passando da lei natural, para o jusnaturalismo e as categorias históricas embasadas no passado europeu e as notícias do continente Africana “[...] A teoria evolucionista de Herbert Spencer e a lei dos três estados de Augusto Comte estão indiscutivelmente articuladas com estas direções do pensamento europeu” (RAMOS, 1995, p. 43). A tradição sociológica encontrada no Brasil, séria em seus primórdios mais uma ideologia conservadora do que uma ciência²⁹.

Por enquanto vale observar que durante o século XIX a sociologia não tinha encontrado um nicho específico na estrutura social brasileira. A racionalização e legitimação que a sociologia necessitaria, foi ocupado por outras na sociedade patrimonialista do século XIX:

Atente-se ao que se passou, naquela ordem social, com a burocracia e com o direito. Ambos eram necessários e, ao mesmo tempo, assimiláveis pelo patrimonialismo. Por intermédio de um e de outro aplica-se o pensamento racional em certas esferas da vida social. Essa aplicação, porém, não só ficava confinada socialmente como não interferia com os fundamentos da sociedade escravocrata e senhorial, operando-se de modo a respeitar o influxo dos mores e o poder do senhor patriarcal (FERNANDES, 1977, p. 29).

Assim, para Florestan (1977), a ordem escravocrata apresentava um obstáculo cultural à aceitação da sociologia no Brasil, sendo que apenas algumas profissões eram valorizadas, com uma cultura conservadora regulada pela tradição e relações sociais

²⁹Opinião distinta parece ter tido Antonio Candido quando comenta: É preciso salientar que o evolucionismo não constituiu importação artificial de modas européias, mas se adequou a várias das nossas realidades locais, de povo que procurava justamente construir de si mesmo uma representação coerente no plano ideológico, preocupado com o peso do passado escravocrata, as possibilidades do desenvolvimento futuro, o significado positivo ou negativo que teriam neste processo as raças díspares e a decorrente mestiçagem (CANDIDO, 2006, p. 272).

íntimas, quem ocupavam estes cargos, pouco diferenciadas entre si, eram severamente restringidos, abrindo-se poucas brechas para o pensamento crítico social. No entanto, já a partir do último terço do século XIX grandes transformações sociais abrem maior espaço para a sociologia no país.

Tomando o Manifesto Republicano como momento marcante no pensamento social brasileira, Guerreiro Ramos notou que:

Na data de 1870, já eram bastante nítidas certas contradições entre as instituições vigentes e novas forças produtivas que buscavam o seu curso normal numa forma de organização não escravocrata. Uma considerável massa de cidadãos livres, mal-ajustados num sistema em que quase só havia lugar para senhores e escravos, carecia de posição e função na sociedade (RAMOS, 1995b, p. 81).

Para Ramos, este documento representa uma análise sistemática dos pontos de estrangulamento para o desenvolvimento do país. Um Senado Vitalício, um Conselho do Estado, a centralização política-administrativa, o Poder Moderador, e os vários privilégios que distinções arbitrárias geraram, e que sustentavam os latifundiários, eram seus alvos (RAMOS, 1995b).

Essas transformações sociais ameaçam o status da aristocracia rural do país levando-os a se envolver mais ativamente na política nessa época para preservar a sociedade patrimonialista:

Por isso, acabou comprometendo uma parcela dos interesses do patrimônio rural na prosperidade das cidades, e na constituição de uma Inteligência apta para as funções políticas e burocráticas. Daí resultou o crescimento, dentro da ordem patrimonialista, de atividades que pressupunham o recurso cotidiano a certas técnicas do pensamento racional. Durante algum tempo, os efeitos dessas atividades puderam ser contidos nos limites do que convinha ao regime escravocrata e senhorial. (FERNANDES, 1977, p. 32).

O resultado das transformações ocorridas no país nos últimas décadas do século XIX forma, ao menos em certo sentido, o mesmo para ambos os autores: o aparecimento de uma classe média voltada para uma pensamento mais racional e, em alguns casos, radical, sendo para Florestan, as primeiras reflexões sociológicas no Brasil.

Já para Guerreiro Ramos, o Manifesto Republicano, mesmo não alcançando mérito científico, foi uma interpretação politicamente orientada de um setores da classe média da época que ganharam acesso ao poder, sem poder alcançar uma consciência

plena da situação do país no naquele momento, mantendo-se silencioso sobre questões econômicas, visam mudanças de ordem político-administrativas (RAMOS, 1995b).

Teriam sido, ainda segundo Guerreiro Ramos (1995), os positivistas os primeiros a formular uma teoria social sobre o Brasil que fundamentava ação política e social muitos dos quais eram ativos no Partido Republicano. Críticos da geração da Independência, de não terem abolido a hereditariedade e a Monarquia, por não ter um teoria científica e positiva sobre a política e o governo. Guerreiro Ramos nota:

A concepção positivista do Brasil se caracteriza pelo seu caráter normativo. Partindo de um conceito de sociedade normal, os seus adeptos se preocupam de preferência em sublinhar o que concretamente lhes parece discrepante em função dos seus padrões (RAMOS, 1995, p. 84).

Os positivistas ao invés de focaram nas especificidades da sociedade brasileira, tenderiam a abstrair leis mais gerais sobre a sociedade, acreditando que seguindo estas leis, que explicaria a evolução mental da humanidade, a civilização seria melhorada (RAMOS, 1995).

Se os Republicanos e os Positivistas foram talvez os primeiros dois movimentos com algum orientação política mais coeso, o fim da escravidão significou o momento mais importante no século XIX para impulsionar a sociologia no território nacional:

O processo de desagregação da sociedade escravocrata e senhorial se refletiu de duas maneiras sobre o desenvolvimento da sociologia no Brasil. De um lado, mediante a influência dos movimentos abolicionistas na formação do horizonte intelectual médio. De outro, pelas conseqüências intelectuais da própria desagregação da ordem escravocrata (FERNANDES, 1977, p. 34).

O movimento abolicionista, ao focar na escravidão, atacou o pilar central da ordem senhorial. A crítica social aberta por este movimento atingiu todos os aspectos da vida social relacionada a escravatura, e assim:

[...] durante as campanhas abolicionistas se formara a convicção generalizada de que, com a extinção da escravidão, os fatores adversos ao desenvolvimento econômico, político e social do Brasil seriam removidos. Uma era de prosperidade se iniciaria, na qual os grandes problemas nacionais resolveriam naturalmente [...] A Abolição e a implantação da República ocorreram, sem que tais efeitos se revelassem na escala esperada (FERNANDES, 1977, p. 34).

O resultado destas esperanças frustradas foi, de um lado, pesquisas de cunho histórico que visavam explicar porque a abolição não resolveu os problemas do Brasil, acreditando-se que os problemas sociais teriam que ter problemas mais profundos e mais antigos. Por outro lado, surgiu uma orientação mais prática, preocupada com a desorganização e crescimento demasiadamente rápida:

No fundo, está orientação resultava do receio e do ressentimento que as perspectivas de prejuízo na posição dominante dentro da estrutura de poder instilava no ânimo dos descendentes das antigas famílias senhoriais (FERNANDES, 1977, p. 35).

Com a independência do país, as vertentes políticas que o seguiram, o início de diferenciação profissional e formação de classes e a abolição da escravidão no século XIX, o que seria chamado Pensamento Social Brasileira começa a dar seus primeiros passos.

As transformações sociais ocorridos no país, principalmente na segunda metade do século XIX, impulsionou a produção de trabalhos que inicialmente teriam aproveitado da sociologia apenas como auxílio, mas que ao final do século resultam em produções sociológicas que, se raramente lidos atualmente, suas questões podem ser sentidas ainda hoje. Situada num contexto distinto na qual a sociologia inicialmente se formou, com questões políticas diferentes a serem enfrentadas, as tendências políticas que originaram desta época também são recorrentemente relidas.

1.1.3. Épocas da sociologia brasileira

Tem sido recorrente nos trabalhos que visam resumir a sociologia brasileira recortar ela em fases distintas (AZEVEDO, 1950; CANDIDO, 2006; FERNANDES, 1977). De maneira geral, estas fases seriam três, das quais, da segunda metade do século XIX até 1930 seriam de nosso interesse.

Para Fernando de Azevedo (1950) a sociologia na América Latina surgiu já no final do século XIX³⁰, sendo contudo apenas a partir da década de 1920-1930 que entra em sua fase “científica”:

Certamente, no crepúsculo do século XIX, já haviam sido criadas, em algumas Faculdades, cadeiras de sociologia, como no Perú. A da Universidade de Lima, confiada a Mariano Cornejo e, em 1898, a primeira que se fundou na Argentina, na Faculdade de Filosofia e Letras, da Universidade de Buenos Aires, e na qual, ocupada por um ano (1898-99) por Antonio Dellepiane, inaugurou seus cursos Ernesto Quesada, em 1904, depois de um interregno de 5 anos. Antes disso, porém em 1882, Rui Barbosa, no Brasil, já havia proposto, em parecer magistral sôbre o projeto de reforma do ensino secundário e superior, a introdução da sociologia no quadro das matérias dos cursos de direito (AZEVEDO, 1950, p. 339).

Augusto Comte, Herbert Spencer, teorias raciais e antropogeográficas eram os autores e abordagens mais em voga naquela época. Estes cursos e propostas não passaram de tentativas isoladas e os estudos sociológicos feitos no continente eram “cientificamente” malfeitos. Comum a todos é que misturavam o positivismo, evolucionismo e determinismo geográfico de Le Play, e no caso de Sílvia Romero, a importância e contexto da literatura.

O que teria importância nestas obras não seria nem as pesquisas científicas ou métodos nos quais se baseavam, mas o contato com a realidade social dos homens, da terra e a discussão sobre as “raças” (AZEVEDO, 1950):

Não foi menos acentuada do que esse caráter prático, imediatista ou utilitário, a tendência nacional ou nacionalizante que, em geral, resultou de uma confusão entre objeto e métodos, em sociologia, ou nasceu talvez, em um ou outro país, de uma aspiração prematura de se criar, na América Latina, uma corrente própria e original de pensamento sociológico (AZEVEDO, 1950, p. 342).

Evidência e resultados desse fenômeno foi a utilização de qualificações como “brasileira”, “argentino”, “nacional” nos trabalhos de sociologia durante longo tempo, mostrando, para Azevedo, a confusão entre objetos e métodos (AZEVEDO, 1950).

A primeira fase seria caracterizada por ser mais literária e histórica. A despeito da sociologia ser uma ciência em formação na época, as teorias positivistas,

³⁰Destaques destas obras seriam: *Facundo: civilización y barbárie (1845)* e *Conflicto y armonias de las razas em América (1883)* de Domingo F. Sarmiento, *Os Sertões (1903)* de Euclides da Cunha, e os trabalhos de Tavares Bastos, Sílvia Romero e Alberto Tôrres no Brasil, Estaban Echeverria, Juan B. Alberdi e José Maria Ramos Meijia na Argentina (AZEVEDO, 1950).

evolucionistas e a antropologia italiana, são tomadas como teorias acabadas e definitivas pela maioria dos autores, os trabalhos em folclore do Sílvio Romero sendo exceções (AZEVEDO, 1950).

Já na avaliação do Antonio Candido (2006 [1959]) as palavras chaves para entender a sociologia da primeira fase seriam Direito e Evolucionismo. No século XIX, os juristas tiveram papel de destaque na sociedade brasileira, sendo os intérpretes da relação entre a economia e a política, sendo essa a fase da formulação das leis do novo país. Cientificistas na sua abordagem, eram fortemente influenciadas pelos trabalhos biológicos feitos à época e seus trabalhos eram marcados por uma linguagem das ciências biológicas.

[...] Dele recebeu a obsessão com os fatores naturais, notadamente o biológico (raça); a preocupação com etapas históricas; o gosto pelos estudos demasiado gerais e as grandes sínteses explicativas. Daí a predominância do critério evolutivo e a preferência pela história social, ou a reconstrução histórica, que ainda hoje marcam os nossos sociólogos e os tornam continuadores lógicos da linha de interpretação global do Brasil, herdada dos “juristas filósofos” [...] (CANDIDO, 2006, p. 272).

Florestan Fernandes (1977) por sua vez dividiu a sociologia em três épocas das quais as duas primeiras nos interessam. Na primeira, a utilização da sociologia é parcial nas obras, sendo mobilizada apenas para esclarecer certas relações:

Desse modo, a *Inteligência* brasileira passa a se interessar por conexões entre o direito e a sociedade, a literatura e o contexto social, o estado e a organização social, etc., muito parecido com as que foram elaboradas na Europa pelo pensamento racional pré-científico (FERNANDES, 1977, p. 27).

A segunda fase seria marcada por um uso do pensamento racional consciente para explicar as condições histórico-sociais, principalmente através de análises histórico-geográficas e sóciográficas, com maior foco na intervenção social (FERNANDES, 1977).

1.1.4. *Conservadores, Liberais e Radicais*

Como a exposição até aqui sugere um pouco, a perspectiva conservador, ao menos uma parte dela, levaria a acreditarmos que o Brasil seria amorfa, inorgânico, sem

solidariedade que necessita da intervenção do Estado para manter ele unido, para proteger o homem comum, desde que seja obediente.

Preocupada principalmente com a política, os trabalhos do Oliveira Vianna visavam explicar seu funcionamento a partir das características naturais do país, a raça, e os tipos sociais encontradas nas variadas regiões do país, seguindo, e sintetizando assim Romero e da Cunha (CANDIDO, 2006).

Assim, procura explicar certos traços estruturais, institucionais, e certas tendências na vida política brasileira pela diferença da capacidade dos grupos colonizadores – portugueses do Norte ou do Sul, louros ou morenos, com preponderância celta ou gótica. No terreno da pura fantasia, estabelece para a colônia uma estratificação social em que os senhores rurais de origem germânica ou céltica ocupam o pináculo, os morenos algarvios ou alentejanos o degrau médio, os mestiços e homens de cor a plebe rural [...] São clássicos os seus estudos sobre a família rural do Brasil-Colônia, que analisou como grupo multifuncional (isto é, desempenhando “função simplificadora”), centralizando toda a vida material e espiritual do país. Com esta base, passa ao estudo do particularismo político, o mandonismo das câmaras, que retoma a partir do velho João Francisco Lisboa e lhe parece condicionar a dinâmica da nossa vida política, entrecortada de tensões entre os poderes locais (com a sólida base econômico-social da família) e os poderes centrais, no seu esforço de unificação e, em seguida, progressiva racionalização administrativa. (CANDIDO, 2006 p. 281).

Na visão de Oliveira Vianna, seria uma ilusão achar que uma democracia liberal poderia existir num país como Brasil, com essas características, com o Estado que existisse na Primeira República, importando ideias do além-mar. O Estado brasileiro da constituição de 1891 seria letárgico, não acompanhando as transformações da modernidade, no sentido de estabelecer ordem, a atuação dos partidos e interesse privados levaria o Estado a ser corrupto e regional:

Seria importante, em conseqüência, retomar a obra centralizadora dos “reacionários audazes” Tratar-se-á de educar as elites, evitar a luta de classes, dar prioridade à construção da ordem sobre a liberdade, dar independência ao Judiciário, limitar as autonomias estaduais, organizar a população por meio de corporações, e construir uma sociedade civil (civilizada) por meio da ação racional de um novo Estado centralizado (BRANDÃO, 2004, p. 246).

Do outro lado, liberal, o ideal seria copiar o exemplo Norte-Americano, expandindo as liberdades individuais, pela reconstrução do Estado, balançando a centralização política e descentralização administrativa, o Governo Federal e os poderes provinciais, cargos eletivas e nomeadas, e os três poderes montesquianos.

Tanto quanto os “idealistas orgânicos”, o “idealismo constitucional” dos liberais afirma a centralidade do papel do Estado na formação social brasileira, com a radical diferença de que para os primeiros é o caráter inorgânico da sociedade que põe a necessidade de um Estado forte que a tutele e agregue, enquanto, para os segundos, é a presença do Estado todo poderoso que sufoca a sociedade e a fragmenta. (idem:29 e ss.) (BRANDÃO, 2004, p. 248).

Seguindo Oliveira Vianna, Brandão afirma que a “construção institucional” seria a categoria chave para os idealistas constitucionais liberais, de que boas leis geram uma boa sociedade, de que os problemas fundamentais do país seriam político-institucionais.

Por outro lado, Brandão nota que:

Não cabe, por isso mesmo, aceitar *a priori* o adjetivo “utópico” que Oliveira Vianna (e uma longa tradição que apoda os liberais) pespega como sinônimo de “constitucional”, não só por considerar que o utopismo não é prerrogativa destes, como também por supor que o “idealismo orgânico”, hegemônico na maior parte da história política monarquista e republicana, não sobrevive aos próprios critérios que servem para condenar os “constitucionais”: nas próprias palavras daquele autor, “a disparidade que há entre a grandeza e a impressionante eúritmia de sua estrutura e a insignificância de seu rendimento efetivo” (Oliveira Vianna, 1939:10-11) (BRANDÃO, 2005, p. 249).

Existiria um certa polaridade na política brasileira no que diz respeito ao papel do Estado, e sua relação com a sociedade civil. Para alguns ao Estado caberia dar ordem a sociedade amorfo. Para outros o Estado deve se recuar, sendo na verdade a origem das mazelas da sociedade. A sociedade civil é vista como defeituoso, reformas institucionais sendo a chave para sua melhoria, para outros as mudanças necessários é na composição popular do país

Se não exatamente uma vertente política em oposição ao Conservadorismo, ou mesmo o Liberalismo, tem mais uma interpretação política importante para entendermos a Primeira República, e a *Revista*, o Radicalismo.

Para Candido (1990) o radicalismo seria gestado na classe média, e alguns membros da elite, distinguindo-se assim do pensamento revolucionário, que seria da classe trabalhadora. O pensamento radical apenas opõe os interesses de classe de seus membros até certo ponto, focando em pautas políticas mais gerais (a nação) e portanto, não vendo as contradições de classe que levaria a revolução:

Pode-se chamar de radicalismo, no Brasil, o conjunto de idéias e atitudes formando contrapeso ao movimento conservador que sempre predominou.

Este conjunto é devido a alguns autores isolados que não se integram em sistemas, pois aqui nunca floresceu em escala apreciável um corpo próprio de doutrina politicamente avançada, ao contrário do que se deu em países como o Uruguai, Peru, México e Cuba (CANDIDO, 1990, p. 4).

O autor que exemplifica melhor o Radicalismo seria o Manoel Bonfim. Influenciado tanto pelo Comte, Darwin e Spencer como os demais autores tratados:

No entanto, sua interpretação desses autores é *sui generis* e se opõe às combinações brasileiras que absorvem o evolucionismo aos parâmetros da raça e do meio (ORTIZ, 1986, p. 22).

Escrevendo seu livro (*América Latina: Males de Origem*, 1903) em Paris, o olhar de Manuel Bonfim é mais internacionalista do que se costuma ver nas obras da época, relacionando a situação do Brasil com o resto da América Latina e sua relação com a Europa (ORTIZ, 1986).

Sobre o momento histórica na qual seu livro *A América Latina* (1905) foi lançado, Candido comenta:

Era o momento em que a República já estava consolidada, a Abolição ainda era recente e havia muita fraseologia liberal. No plano filosófico estava em moda o evolucionismo, com sua confiança nas explicações de cunho biológico nos estudos sociais e a convicção de que havia raças humanas superiores e inferiores. No plano ideológico deve-se registrar a entrada do socialismo e do anarquismo. No plano da política internacional, era o começo da fase agressiva do imperialismo norte-americano na América Latina (CANDIDO, 1990, p. 12).

Adotando teorias de caráter biológico do Comte, menos a qualquer ideia de etapas, mas sim de que o passado condiciona a evolução posterior, Bonfim chega a noção de doença, parecida com a da patologia do Durkheim, de inadaptação a condições presentes:

Temos por um lado a necessidade de se conhecer o passado das nações latino-americanas, pois somente através do conhecimento da inadaptação do organismo-sociedade poderemos diagnosticar os problemas atuais. Por outro, tem-se que a problemática do meio encontra-se descartada, uma vez que se postula a existência de um meio ambiente propício à evolução social (ORTIZ, 1986, p. 24).

Disso segue a noção do parasitismo social. Em primeiro momento a parasita (metrópole) prende a vítima, se alimenta de seus recursos, e ao fim se atrofia, degenera, e chega a involuir. Primeiro se expande e explora a colônia, estabelecendo a escravidão.

Posteriormente cria um regime de dominação, através de um Estado forte (ORTIZ, 1986).

O resultado ao longo prazo desta relação seria a degeneração da metrópole, algo que é transmitida para as colônias. No entanto, as colônias ainda tendem a imitar suas metrópoles, transmitindo os defeitos destes:

Das qualidades transmitidas que definiram o caráter brasileiro, duas delas Manuel Bonfim considera como as mais funestas: o conservantismo e a falta de espírito de observação (ORTIZ, 1986, p. 25).

Por um lado, os políticos e intelectuais, querem assegurar o poder, combatendo a mudança social, e por outro, imitando a produção estrangeira, são incapazes de compreender a realidade nacional (ORTIZ, 1986).

Contrário às teorias raciais da sua época Bonfim atribuía ao processo histórico-social as atribuições negativas relacionadas aos negros e populações indígenas, e não características étnicas, tão pouco aceitava a miscigenação como variável para a inferioridade (CANDIDO, 1990.)

Ao contrário dos outros autores já comentados, Bonfim, não vê as populações indígenas e negras como obstáculos para o futuro nacional. A mestiçagem é vista como positiva na medida em que poderia diluir os aspectos negativos da herança portuguesa. Os negros e indígenas não teria o que contribuir de positivo para o progresso. No entanto, poderiam renovar e reequilibrar, já que não é o caso de serem inferiores, indolentes ou apáticos (ORTIZ, 1986).

Sem ilusões sobre a independência, ou hierarquias raciais, foi um dos primeiros críticos das classes dominantes no país. O parasitismo do sistema colonial teria formada uma elite egoísta e ociosa, vivendo do excedente de produção das as classes subalternos, que via com desprezo, entrando em decadência dando lugar a outras elites, e destruindo os explorados, ao serem escravizadas, manipuladas e lutando em guerras:

Este paradoxo cruel mostra a extensão do parasitismo exercido pelas classes espoliadoras. Portanto, a base real das nossas sociedades é a exploração econômica de tipo ferozmente parasitário, e seus efeitos atuam sobre toda a vida social, gerando uma estrutura que comporta essencialmente três categorias: os escravos, os que viviam à custa do trabalho destes e a massa amorfa, freqüentemente desocupada entre ambos. Portanto, um estado negativo de coisas, uma sociedade muito imperfeita. (CANDIDO, 1990, p. 13).

Entre os resultados seriam costumes que Bonfim chamou *conservantismo*, se não consciente, persistente que funcionaria para a manutenção do *status quo* de traços herdadas da tradicional sociedade brasileira, e uma elite que possa adotar uma retórica progressista, mas não na prática: “Ora, escreve Manoel Bomfim com muita graça, ser conservador nos países que têm o que conservar é funesto; mas nos países novos, é absurdo e criminoso.” (CANDIDO, 1990, p. 14). No caso brasileira quem fez a independência, nascidos no território, no entanto, mantiveram as estruturas impostas de fora, independente das necessidades locais.

1.1.5. *Como eram vistos os africanos e seus descendentes na historiografia e sociologia brasileira*

Passando nosso olhar agora para a sociologia histórica racializada feita no século XIX, Romero, segundo, Guerreiro Ramos é um dos fundadores de um dos dois grandes abordagens sobre o “problema do negro” no Brasil:

Uma delas é fundada por Sylvio Romero (1851-1914), que continua nas obras de Euclides da Cunha (1866-1909), Alberto Torres (1865-1917) e Oliveira Viana (1883-1951), e se caracteriza pela atitude crítico-assimilativa dos seus epígonos, em face da ciência social estrangeira. Apesar das diferentes orientações teóricas desses autores, todos eles estavam interessados antes na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro do que em extremar as características peculiares de cada um dos contingentes formadores da nação. No que diz respeito ao elemento negro, seus trabalhos, embora ressaltem a sua importância, contribuíram para arrefecer qualquer tendência para ser ele considerado do ângulo do exótico, ou como algo estranha na comunidade. (Ibid., p. 168).

Para Guerreiro Ramos (Ibid.) Romero consegue ultrapassar a ciência, mais precisamente a base ideológica, da sua época. Assim, identificou um sentimento de vergonha entre a elite brasileira sobre a composição étnica do país. Romero teria percebido a inautenticidade da cultura brasileira por basear-se na transplantação de categorias europeias para o entendimento na nação.

Entre seus seguidores, Cunha teria se esforçados por ver os negros enquanto constitutivo da história e composição brasileira. Em vez de verem os negros enquanto um fator exógeno, depressivo ou estático, fazem parte da nação brasileira. Torres via a

superioridade dos indo-europeus não como resultado da raça, mas de processos políticas arbitrárias (Ibid.).

Viana por sua vez teria endossado a tese da arianização do país. Em resposta aos teóricos da época que teriam defendido que o Brasil estaria condenado a ruína pela expansão da sua população negra Viana argumentava que o problema do negro era passageira. Sendo a raça(s) ariana(s) superiores, e as negras decadentes estes desaparecer. Racionalizaria o racismo, acreditando que pela arianização o Brasil chegaria a tornar-se uma democracia racial (Ibid.).

O balanço geral feito pelo Guerreiro Ramos sobre este primeiro conjunto dos autores é caracterizada por duas avaliações: lamenta a utiliza da categoria raça em suas obras, principalmente quando adotada de forma “transplantada”, mas vê como positivo o esforço de fazer uma sociologia nacional, e que considerava os negros enquanto brasileiros.

Passando para a outra grande abordagem estabelecida pelo Guerreiro Ramos vejamos que:

A segunda corrente, que pode ser chamada monográfica, é fundada por Nina Rodrigues (1862-1906), e continua nas obras de Arthur Ramos, Gilberto Freyre e de seus imitadores. O elemento negro se torna “assunto”, tema de especialistas, cujos estudos pormenorizados promoveram, entre nós, movimento de atenção de uma parcela de cidadãos para os chamados afro-brasileiros. Interessava-lhes o passado da gente de cor ou as sobrevivências daquele no presente. Enquanto a primeira corrente viu o elemento de cor preponderantemente em devenir, em processo, a última inclinava-se a adotar ponto de vista estático, acentuando minuciosamente o que na gente de cor a particularizava em comparação com os restantes contingentes étnicos da comunidade nacional (Ibid., p. 168-169).

Para Guerreiro Ramos (Ibid.), Nina Rodrigues teria importância apenas por ter registrada através de suas crônicas a diversidade de origens e culturais dos negros trazidos para o Brasil. Enquanto historiador e cientista, no entanto, Rodrigues não compara aos demais autores considerados, sendo apenas um importador de ideais estrangeiras.

Sua relevância se dá apenas por ser o fundador da “escola baiana” da qual saíram outros autores influenciados pela antropologia, principalmente, americana, como Arthur Ramos, que teriam tomado de forma literal as teorias estrangeiras. Sua

abordagem se baseava principalmente sob a aculturação e as primeiras pesquisas a utilizar a psicanálise. Tampouco este autor teria feitas contribuições científicas importantes (Ibid.).

Seguiram estes estudos autores como Gilberto Freyre, Roger Bastide, e posteriormente Donald Pierson, Florestan Fernandes, entre outros. Distintas entre si por várias razões:

“[Entre os mais antigos] Todos, porém, vêem o negro do mesmo ângulo. Todos, vêem como algo estranha, exótico, problemático, como não-Brasil, ainda que alguns protestam o contrário. [...] Anota-se, em tais estudos [mais recentes], a existência de negros e mestiços no exercício de profissões liberais, participando das elites, unidos a cônjuges claros. Um destes autores jovens referiu-se mesmo a escritos sociológicos sobre o negro de autoria de um estudioso negro como documentos “curiosíssimos” (Ibid., p. 189-190).

Na avaliação do Guerreiro Ramos esta segunda abordagem sobre “o problema do negro” na sociedade brasileira tenho dois grandes defeitos: primeiro, se baseia em leituras literais de textos antropológicas estrangeiras, mobilizando categorias europeias que não se aplicariam a realidade brasileira. E, segundo, ao contrário da primeira corrente, veem os negros enquanto um elemento exógeno na história nacional. Assim distorcem a compreensão da realidade étnica do país. Em tudo isso uma ideologia racial que revelaria que a cultura brasileira tem um apreço especial pelo tom de pele clara.

*. *. *

Não tivemos a preocupação ao longo deste capítulo de seguir uma linha única de análise sobre o desenvolvimento da sociologia e o pensamento político-social no Brasil. Costuramos autores distintos, com perspectivas e contribuições que podem ser bastantes diferentes. Isso pode ser vista como um defeito, e certamente implica em alguns problemas. No entanto, acreditamos que a leitura destas contribuições nos dão um bom apanhado de interpretações possíveis sobre o assunto trabalhado. Ele também tem a vantagem de expor como a temática tenha sido trabalhada, em parte, desde a década de 1950. No entanto, não são insento de colocações controversos

Consideramos que possa ter um exagero no texto de Ortiz (1986) ao dizer que as teorias raciológicas estão em declínio na Europa naquele momento. O surgimento de

teorias alternativas não equivale a dizer que o anterior seja abandonado pela maioria da sociedade, ou os círculos restritos de consumidores destes.

Consideramos também questionável a maneira como Florestan, Ramos e Candido estabelecem de maneira direta posicionamento política e posição de classe. Certamente a classe social que um sujeito político pertence influencia sua perspectiva política. E a discussão sobre radicalismo e parasitagem auxilia bastante na compreensão de certos textos analisadas abaixo. No entanto, classe social não nos parece ser nem condição necessária ou suficiente para explicar ideias particulares, não existindo relação 1:1 entre estes fatos sociais.

Sobre o trabalho do Brandão, que por um lado é, que um pressuposto de nosso trabalho de que vale a investigação de trabalho “menores” para conhecer a realidade social. Os textos que analisaremos na última parte do trabalho, tenha claro, dívidas intelectuais com os grandes clássicos, tampouco poderiam ser considerados “clássicos menores”.

No entanto, acreditamos que seja uma projeto de pesquisa de interesse inverter a fórmula do Brandão de ver as grandes formulações do pensamento político brasileira com as cristalizações do social, e de colocar em segundo plano as mediações, que muitas vezes se afastam da intencionalidade do autor. Concordamos plenamente que não há ligações necessárias entre ideologias e ações políticas, tampouco que poderíamos deduzir das origens e posições sociais dos agentes que publicaram os textos analisadas.

Notamos também que a ideia de que as teses do século XIX enquanto um mercado interno de idéias (BRANDÃO, 2005) que são recolocadas deve ser problematizado, na medida que isso possa ser fruto da institucionalização de certas idéias, mais do que qualquer veracidade na sua parte.

Porém, investigar como eles foram trabalhados nos textos então contemporâneos, contextualizado por um lado pela trajetória da educação escolar, e pelo pensamento político brasileira e sociologia de outro, seja um recorte de pesquisa que possibilita sintetizar os conhecimentos que a história da educação e a história intelectual tenha acumulado nos últimos décadas

Por fim, a distinção feito pelo Guerreiro Ramos entre os autores que seguem os trabalhos de Sílvio Romero, e a "Escola baiano", tendo como marca central a integração

ou não de negros na história nacional do país, se não incorreto, é pouco atraente. Certamente a constatação de que uma população, racializada, foi ou não considerada parte da formação social é importante. No entanto, a preocupação e tendências, que as gerações anteriores de valorizar os aspectos nacionalistas, independente de outros erros, em trabalhos na Primeira República, não parece uma abordagem interessante.