

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**JOSÉ VERÍSSIMO (1857-1916) E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA
REPUBLICANA: RAÍZES DA RENOVAÇÃO ESCOLAR
CONSERVADORA**

Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier

2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

JOSÉ VERÍSSIMO (1857-1916) E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA
REPUBLICANA: RAÍZES DA RENOVAÇÃO ESCOLAR
CONSERVADORA

Autora: Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de
França

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 03/12/2004

.....
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2004

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

F844j

França, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino.

José Veríssimo (1857-1916) e a Educação Brasileira Republicana: raízes da Renovação Escolar Conservadora / Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino França. – Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientadora: Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Veríssimo, José, 1857-1916. 2. Educação – Brasil – História – 1857-1916. 3. Educação – Brasil – Republica. 4. Reforma do Ensino. 5. Sistema educacional – Brasil. 6. Política educacional – Brasil. I. Xavier, Maria Elizabete Sampaio Prado. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-182-BFE

A Cléo França, Samires França e Samara França por terem compartilhado comigo as incertezas e as angústias que cercam um trabalho dessa natureza.

Agradecimentos

À Professora Dra Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, minha orientadora pela dedicação e empenho na construção desse trabalho.

Aos Professores Doutores Guaraciaba Aparecida Tulio e Sérgio Eduardo Montes Castanho pelas contribuições valiosas durante a realização do exame de qualificação.

A UEPA, a UNAMA e a CAPES pelo apoio financeiro.

Pensador livre em Religião, em Filosofia e em Política, o autor deste livro não pertence a nenhuma igreja, a nenhuma escola a nenhum partido. Perante a sua pátria que estremece, e perante a sociedade a que pertence e à qual procura servir como entende melhor, é apenas, no belíssimo dizer bíblico: “um homem de boa vontade”.

José Veríssimo

RESUMO

O trabalho tem por objetivo examinar o pensamento educacional de José Veríssimo Dias de Mattos nas últimas décadas que antecederam à Proclamação da República e nas primeiras décadas desse regime político, considerando que foi nesse contexto histórico que o autor desenvolveu e consolidou suas reflexões sobre a educação no país. O diagnóstico por ele elaborado sobre a realidade educacional brasileira antecipa questões que serão retomadas décadas depois, pelos “teóricos da educação” nas reformas educacionais empreendidas em vários Estados da Federação e no Distrito Federal nos anos 20, e no célebre Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. O arcabouço teórico presente em sua produção literária aponta para a constituição de um pensamento educacional crítico, mas que não ultrapassou os limites do conservadorismo até então em voga na sociedade brasileira, na medida em que não se opunha à ordem vigente e ao poder instituído. A pesquisa assume relevância para a História da Educação Brasileira, já que possibilita trazer do anonimato um dos teóricos da educação que via na crítica literária uma mediação permanente para operar mudanças no que julgava ser fundamental para o país. Apesar de sua militância na área educacional, ainda é pouco conhecido pelos educadores, e a sua presença significativa na história da educação brasileira raras vezes é lembrada ou mencionada em estudos da área.

ABSTRACT

This research has the objective of examining the thoughts of José Veríssimo Dias de Mattos on the last decades before the Republic Proclamation and on the first decades of this political system, considering that it was on this historical setting that the writer developed and consolidated his thoughts about the education in the country. The conclusion he has come up with about the real situation of the Brazilian education, backdates some issues that will be discussed some decades later by the “educational theorists” and the educational reforms made in several states of the country and in the Federal District in the 20’s, and the celebrated New Education Pioneer’s manifest in 1932. The theoretical skeleton present at his literary production aims to the constitution of a critical educational thought, but that has not gone beyond the boundaries of the conservatism that was so important in the Brazilian society, in so far as it did not come against the current order and government system. The research is important to the Brazilian Educational History, since it shows people one of the educational theorists who saw the literary review as a permanent mediation to operate at the changes believed to be essential to the country. Although his militancy at the educational field, he is still not very known by the educationals, and his meaningful presence at the History of the Brazilian education is so rare mentioned or remembered in researches or lectures about this area.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	JOSÉ VERÍSSIMO E O MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO INTELLECTUAL BRASILEIRO	14
	1. O Contexto da Renovação Cultural Brasileira	14
	2. A Criação do Colégio Americano	35
CAPÍTULO II	JOSÉ VERÍSSIMO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA REPUBLICANA	49
	1. O Progresso e a Educação Nacional	49
	2. A Educação e o Caráter Nacional Brasileiro.....	66
	3. A Formação do Caráter Brasileiro	76
	4. A Educação da Mulher Brasileira	83
	5. O Papel da Educação Física.....	97
	6. A Importância do Ensino da Geografia e da História do Brasil	102
	7. A Reforma Benjamim Constant	110
CAPÍTULO III	JOSÉ VERÍSSIMO E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PARÁ ..	120
	1. A Administração do Ensino Público	120
	2. O Ensino Primário	125
	3. A Escola Normal	141
	4. O Liceu Paraense	151
	5. O Ensino Profissional e Técnico	155
	6. O Ensino Particular	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo examinar o pensamento educacional nacional nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, tendo como objeto de investigação um dos grandes expoentes da crítica literária e educacional brasileira, José Veríssimo Dias de Matos.

Foi nesse período, marcado por debates entre intelectuais das mais variadas filiações teóricas, desejosos de construir um país moderno e civilizado que se adequasse às novas aspirações do capital internacional, que José Veríssimo produziu suas obras. Compreender esse cenário nos leva a reconstituir, mesmo que de uma forma sucinta, alguns aspectos da sociedade brasileira da época.

O desenvolvimento econômico em curso no país nos anos finais do período imperial gerou um ambiente propício ao fomento de idéias abolicionistas e republicanas. Essas eram as teses defendidas pela inteligência nacional, cada vez mais suscetível ao pensamento europeu que se encontrava, à época, voltado principalmente para a filosofia positiva. Comte, Herbert Spencer, Darwin, entre outros, eram o que poderíamos chamar os grandes mestres inspiradores dos homens que viveram a luta contra o regime monárquico e as instituições políticas que lhe davam sustentabilidade.

Os anos 60, do século XIX, foram fecundos em termos de preparação para uma ruptura com o sistema vigente e as suas instituições políticas. O sumo dessa preparação já se encontrava expresso nos escritos de Tavares Bastos que, nas suas *Cartas de um Solitário* (1862) e nas *Memórias sobre Emigração* (1867), advogava o trabalho livre e a adoção de uma política livre de imigração.¹ Ligava-se a esse estado de coisas a fundação do Partido Republicano, em 1870. As propostas de reformas, apontadas no programa desse partido, tinham como preocupação básica a substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalhador livre e a criação de um Governo forte que atendessem às novas exigências do capital. A descentralização política e a modernização da sociedade eram as metas a serem atingidas.

¹Ver a esse respeito BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994, p.163-164.

O decênio compreendido entre 1869 e 1878 foi considerado, por Silvio Romero, como o mais fecundo e significativo no que tangia à renovação da vida intelectual brasileira. O movimento intelectual que estava em curso ao longo desses anos foi assim descrito por ele:

O decênio que vai de 1868 a 1878 é o mais notável de quantos no século XIX constituíram a nossa vida espiritual. Quem não viveu nesse tempo não conhece por não ter sentido diretamente em si as mais fundas comições da alma nacional. Até 1868 o catolicismo reinante não tinha sofrido nestas plagas o mais leve abalo; a filosofia espiritualista, católica e eclética, a mais insignificante oposição; a autoridade das instituições monárquicas o menor ataque sério por qualquer classe do povo; a instituição servil e os direitos tradicionais do feudalismo prático dos grandes proprietários a mais indireta opugnação; o romantismo, com seus doces, enganosos e encantadores cismares, a mais apagada desavença reatora. Tudo tinha adormecido à sombra do mundo do príncipe feliz que havia acabado com o caudilhismo nas províncias da América do Sul e preparado a engrenagem da peça política de centralização mais coesa que já uma vez houve na história de um grande país. De repente, por um movimento subterrâneo que vinha de longe, a instabilidade de todas as coisas se mostrou e o sofisma do império apareceu em toda a sua nudez. A guerra do Paraguai estava ainda a mostrar a todas as vistas os imensos defeitos de nossa organização militar e o acanhado de nossos progressos sociais, desvendando repugnantemente a chaga da escravidão; e então a questão dos cativos se agita e logo após é seguida da Questão Religiosa; tudo se põe em discussão: o aparelho sofisticado das eleições, o sistema de arrocho das instituições policiais e da magistratura e inúmeros problemas econômicos; o partido liberal, expelido grosseiramente do poder, comove-se desusadamente e lança aos quatro ventos um programa de extrema democracia, quase um verdadeiro socialismo; o partido republicano se organiza e inicia uma propaganda tenaz que nada faria parar...Um bando de idéias novas esvoaçou sobre nós de todos os pontos do horizonte...positivismo, evolucionismo, darwinismo, crítica religiosa, naturalismo, cientificismo na poesia e no romance, folclore...tudo então se agitou e o brado de alarma partiu da Escola de Recife.²

Nesse período, ganham força no país as novas idéias do século - positivismo, darwinismo, materialismo entre outras.³ Os homens cultos, adeptos dessas correntes de pensamento, convictos de que as novas idéias poderiam modificar radicalmente o país, passam a defender reformas de cunho político, social e cultural.

² ROMERO apud BOSI, Alfredo. op. cit, p. 165–166.

³ Consultar, a esse respeito, BARROS, Roque Spencer Maciel. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo, Convívio: Universidade de São Paulo, 1986, p.7.

:

Por todo o país, começava a se firmar um novo espírito crítico, que se voltava a esquadrihar a cultura nacional nos seus mais variados aspectos, lançando praticamente todos os homens cultos da época no campo do anticlericalismo militante. A consciência crítica que se firmava a partir de então, oscilava entre conservação e renovação; essa contradição marcou a intelectualidade da época.

Ser moderno significava estar em dia com as últimas tendências em voga na Europa. Administrar e conciliar as relações entre o novo, que vinha dos pólos “civilizados”, e o “velho”, que dava sustentabilidade à ordem econômico-social nacional existente no país parecia ser a preocupação dominante. A modernização apregoada, de cunho predominantemente conservador, realizava-se dentro de determinados limites impostos pelo avanço das relações capitalistas de produção no país.

Os homens das décadas de 70 e 80 acreditavam que poderiam ilustrar o país, iluminá-lo pela ciência e pela cultura, elevando-o ao nível do século e transformando-o numa grande nação, sem rupturas drásticas com a ordem.

No âmbito educacional, reformar o ensino significava criar uma mentalidade nova que se adequasse às exigências do tempo. Nesse contexto, a escola desempenharia um papel fundamental, na medida em que caberia a ela organizar e difundir as novas idéias, que serviriam de base para as transformações que se desejava operar no país.

A geração de intelectuais que emergiu por volta de 1870-1880 apresentava tendências eminentemente críticas frente à realidade brasileira. Dentre a intelectualidade brasileira que compunha esse novo quadro de produção, figurava José Veríssimo Dias de Mattos, que se voltou de modo intensivo para a crítica literária. Apesar dessa espécie de produção ter sido uma atividade permanente na sua vida como escritor, a crítica educacional também foi marcante e o acompanhou por toda a sua existência.

As suas obras, relativamente pouco conhecidas do grande público, guardam um arcabouço teórico de reflexões que possibilitam compreender, entre outras coisas, a sociedade e a educação escolar brasileira da época. As análises e as críticas desenvolvidas em relação à política educacional brasileira são acompanhadas quase sempre de propostas de reformas que, segundo o autor, poderiam reverter o quadro desolador em que se encontrava a educação no país.

Como não existiam ainda especialistas ou profissionais em educação, o pensamento educacional brasileiro à época era produzido e divulgado por intelectuais em geral, principalmente escritores, jornalistas e políticos, interessados nas questões educacionais do país. Esse era o caso de José Veríssimo.

As reflexões presentes nas obras de José Veríssimo guardam uma certa atualidade com os debates travados nos anos 20 e 30 pelos educadores renovadores. As questões por ele levantadas e que serão objeto de discussão décadas depois, dizem respeito, entre outras coisas, à criação de um sistema nacional de ensino; à reestruturação do ensino primário, secundário e técnico-profissional; à educação pública como dever do Estado; à co-educação dos sexos; à formação de uma consciência nacional voltada para o fortalecimento da identidade nacional, isto é, da nação brasileira; à reformulação do ensino particular, a fim de que se tornasse um digno auxiliar do ensino público, e a defesa de uma escola de qualidade voltada para a difusão da cultura brasileira.

Muitas dessas propostas não se constituíam em novidades na sociedade brasileira; circulavam nos meios intelectuais desde o período Imperial, o que situa as propostas do autor num movimento social mais amplo, que se estenderia aos debates e reformas que eclodiram em vários Estados brasileiros nos anos 20, e dos quais não participou diretamente.

É importante frisar que esse ideário renovador deita raízes no período imperial. No entanto, somente a partir da década de 20 é que assumiu uma forma sistematizada, ensejando um movimento de maiores proporções, marcado por debates entre intelectuais de diferentes filiações teóricas, que desejavam construir uma nação moderna, justa e fraterna, adequada às novas exigências do capital que se consolidava no país.

São testemunhos desse ideário reformador/renovador que se propagava no país as reformas educacionais empreendidas em vários Estados da Federação e do Distrito Federal, a presença militante de teóricos da educação, a produção de uma nova literatura educacional, que crescia tanto em quantidade quanto em qualidade, e as Conferências Nacionais realizadas pela Associação Brasileira de Educação.

No conjunto das obras de José Veríssimo, é possível observar passagens que apontam para uma produção avançada em relação aos estudos pedagógicos do seu tempo, assim como uma perspectiva de contestação que marcou os vários esforços da geração de 70, no que diz

respeito à construção de um modelo de linguagem crítica⁴ que se adequasse as novas solicitações do tempo. A crença em que a atividade crítica poderia contribuir para o conhecimento do país, possibilitando traçar caminhos com vistas a inserir o país no rol das nações civilizadas, marcou a produção do autor. Isto nos levou a levantar a seguinte questão norteadora desta investigação:

As propostas educacionais elaboradas por José Veríssimo, entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, aproximam-no do grande movimento de renovação da educação nacional amadurecido nos anos 20 e 30 de século XX, como uma das expressões conservadoras deste esforço de modernização da sociedade e da escola no Brasil?

A modernização econômica dependente, em curso no país, produziu uma modernização cultural e institucional que se realizava dentro dos limites impostos pela nova ordem capitalista internacional, a partir dos seus pólos hegemônicos.⁵ Num período em que as relações capitalistas se consolidavam e expandiam no país, em direção a uma modernização, as preocupações em torno da educação se intensificavam, passando a ocupar lugar de destaque no cenário nacional. Intelectuais das mais variadas tendências ideológicas, desde os considerados mais conservadores até os mais progressistas, aglutinaram-se em torno da defesa da universalização do ensino, acabando por reforçar o ideário liberal, segundo o qual caberia à escola a responsabilidade pela “redenção” da sociedade.

Apesar do apelo em favor da educação escolarizada ter se tornado mais forte, gerando uma mobilização de maiores proporções a favor de reformas educacionais e da difusão do ensino, as mudanças operadas visavam, antes de mais nada, adequar o sistema educacional à ordem vigente no país.

O Regime Republicano, marcado pela “política dos governadores”, pelo voto de “cabresto”, pelas “fraudes eleitorais”, onde prevaleciam os interesses das oligarquias, não exigia profundas reformas educacionais, além da expansão da alfabetização. Convém lembrar que a constituição republicana vetava ao analfabeto o direito do voto – daí a exigência formal. O crescimento da demanda pelos ensinos médio e superior, ocorrido nas regiões urbanas, principalmente no centro econômico administrativo do país, levou a União a ampliar a oferta

⁴ Sobre essa questão consultar BARBOSA, João Alexandre. *A tradição do impasse: linguagem da crítica & crítica da linguagem em José Veríssimo*. São Paulo: Ática 1974.

⁵ Sobre o avanço das relações capitalistas no país e da constituição do liberalismo como ideologia educacional conferir, XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil; a construção do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931 -1961)*. Campinas: Papirus, 1990.

de vagas nesses níveis de ensino, para atender à classe média, que via nessas modalidades de ensino a possibilidade de compartilhar de um bem cultural tradicionalmente privilégio das oligarquias e de ter acesso às profissões liberais e burocráticas. Apesar do relativo crescimento do parque industrial, não se verificou nessas regiões pressão social significativa em prol da formação técnico-científica. Esse crescimento lento e incipiente da indústria brasileira, que não requeria ainda uma qualificação especial para o trabalho, representou contudo um salto qualitativo no avanço das relações de produção do país, acabando por fortalecer e difundir a ilusão liberal de ascensão social via escola.⁶

A mobilização pela expansão das oportunidades escolares, verificada nesse período, estava mais ligada à instabilidade política em que vivia o país, gerada pelas novas formas de dominação capitalistas, que propriamente voltada às exigências sociais de expansão da escola. Era mais cômodo, para as camadas dirigentes e as elites intelectuais postas a seu serviço, assumir o discurso da expansão das oportunidades escolares, ou de reformulação das instituições escolares, que alterar a distribuição de renda e as relações de poder, que eram na realidade as principais responsáveis pelas desigualdades sociais no país.

Nesse contexto de efervescência ideológica, os intelectuais exerceram um papel fundamental na construção da nova ordem que se implantava no país. Oriundos das classes médias brasileiras que se expandiam com a industrialização, urbanização e burocratização dos serviços públicos, não pertenciam aos segmentos sociais que detinham o poder político e econômico. Desprovidos de condições materiais que lhes possibilitassem desenvolver uma ação política autônoma, em relação a esses grupos, tendiam, na maioria das vezes, a colocar-se a seu serviço, reforçando o poder dominante. Além do mais, exerciam suas atividades em setores ligados ao aparelho de Estado e ao comércio, que eram fortemente marcados pela estrutura social de cunho oligárquico, o que reforçava ainda mais a sua dependência em relação às classes hegemônicas

Era típico das classes médias⁷ aliarem-se politicamente tanto às elites quanto às camadas populares, desde que tais alianças não implicassem a supressão da divisão do

⁶ Idem, p.62-63.

⁷ Ver, a esse respeito, SAES, Décio. *Classe média e política no Brasil (1930-1964)*. In: FAUSTO, Boris (org.). *História geral da civilização brasileira. O Brasil republicano*. 5.ed. t. III, 3. v. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

trabalho intelectual e trabalho manual, de que se alimentavam. O receio que tinham de proletarizar-se, as levava a assumir posições que refletiam ambigüidades ideológicas.

Obras de intelectuais desse período evidenciam que a autonomia que pretendiam exibir em relação aos padrões dominantes não passava de uma falácia, na medida em que as críticas feitas às instituições vigentes e as propostas de reformas que daí surgiram não colocavam em discussão nem em risco a ordem iníqua vigente. José Veríssimo era um desses intelectuais.

As fontes que serviram de base para esta pesquisa constituíram-se principalmente das obras escritas pelo autor, nos fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, compreendendo desde discursos oficiais, relatório da instrução pública, artigos publicados em jornais e revistas, até os seus escritos literários e educacionais. Na medida em que avançamos nesse estudo, lançamos mão de uma produção literária que nos possibilitou compreender os limites e as contradições presentes no seu pensamento educacional, bem como desenvolver uma análise contextualizada, que não perde de vista o sentido que o autor atribuiu à sociedade da época e à educação escolar

Feitas essas considerações, passaremos a expor, em linhas gerais, alguns aspectos da sua vida e de suas obras que podem auxiliar na compreensão dos princípios por ele defendidos.

José Veríssimo Dias de Mattos nasceu em Óbidos, na Província do Pará, em 8 de abril de 1857 e faleceu no Rio de Janeiro em 1916. Era filho do médico militar José Veríssimo Dias de Mattos e da Sra. Anna Flora Dias de Mattos. Realizou os seus primeiros estudos em Manaus e Belém. Aos doze anos, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde frequentou os colégios D. Pedro II, Victório e a Escola Central, que posteriormente passou a se chamar Escola Politécnica. Por motivo de doença, interrompeu os seus estudos e retornou à sua terra natal em 1876. Com dezenove anos de idade, deu início à sua produção jornalística, no *Jornal O Liberal do Pará*. Nas colunas desse jornal, publicou os seus primeiros contos, críticas literárias e impressões de viagens, que deram origem ao seu trabalho de estréia no campo literário, denominado *Primeiras Páginas*, cuja publicação data de 1878. Em 1880, viajou para a Europa, onde participou, em Lisboa, de um Congresso Internacional de Literatura, tendo aí apresentado um trabalho sobre o movimento literário brasileiro. Como jornalista, atuou na *Gazeta do Norte*, no *Diário do Grão-Pará* e na *República*.

Fundou e dirigiu a *Revista Amazônica*, que no período de março de 1883 a fevereiro de 1884, publicou nada mais que dez fascículos. Criou, na capital da Província do Pará, o Colégio Americano (1884-1890) do qual foi diretor e professor. Ainda nesse último ano, assumiu a Diretoria da Instrução Pública, tendo permanecido no cargo até 1891. Nesse mesmo ano transferiu-se definitivamente para o Rio de Janeiro, tendo aí permanecido até a sua morte.

Na capital política do país, foi Diretor do Externato do Ginásio Nacional (1892-1898), denominação recebida pelo Colégio Pedro II no período republicano, e da Antiga Escola Normal do Rio de Janeiro (1910-1913). Além das funções administrativas inerentes aos cargos ocupados, desempenhou atividades de docência nas disciplinas: História Geral e da América, Português, Pedagogia e História da Instrução Pública no Brasil. Dirigiu a *Revista Brasileira*, de janeiro de 1895 a setembro de 1899, tendo sido ainda membro fundador da Academia Brasileira de Letras, onde ocupou a cadeira de nº 18.

Pensador, engajado nos debates de sua época, publicou vários artigos nas revistas *A Educação Nacional*, *Educação e Ensino* e *Pediatria e Educação*. As temáticas abordadas foram: *O Mal do Nosso Ensino Público*, *O Ensino da História na Escola Normal*, *O Ensino Municipal do Rio de Janeiro*, *A Educação em Geral*, *A Pedagogia*, *A Educação Nacional: Páginas Esquecidas*. Além desses artigos, o trabalho sobre a *Instrução e a Imprensa* foi publicado no *Livro do Centenário* de 1900.

A sua produção literária é muito vasta⁸ e compreende uma variedade de assuntos que retratam, dentre outras coisas, as suas preocupações com a região amazônica, a literatura brasileira e a educação. No conjunto de obras publicadas no Pará, temos diretamente ligadas a questões educacionais, *Notícia Geral Sobre o Colégio Americano* (1888), *A Instrução Pública no Estado do Pará* (1891) e a *Educação Nacional* (1890).

O primeiro desses escritos é composto por uma coletânea de discursos, programas e estatutos, nos quais estão expressos os princípios educativos a serem postos em prática pelo Colégio Americano, o qual deveria ser, de acordo com o seu mentor intelectual, uma casa de instrução e educação, e não uma empresa mercantil.

⁸ São obras do autor: *Quadros Paraenses* (1878), *Primeiras Páginas* (1878); *Cenas da Vida Amazônica* (1886), *1ª Série dos Estudos Brasileiros* (1889), *Emílio Littré* (1881), *A Amazônia Aspectos Econômicos* (1892), *A Instrução Pública e a Imprensa* in *Livro do Centenário* (1900), *História da Literatura Brasileira* (1916)- ed. póst., *Letras e Literatos* (1936)- ed. póst, entre outras. Sobre essa questão, consultar, PRISCO., Francisco. *José Veríssimo Sua Vida e Sua Obra*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1936.

O segundo deles constituiu um relatório de mais de duzentas laudas, no qual José Veríssimo apresenta as deficiências e as lacunas da instrução pública no Estado do Pará, bem como propostas de reformas a serem empreendidas pelo Governo Republicano, recém instaurado, para a sua reestruturação, caso desejasse superar o descaso que havia imperado nesse setor no período monárquico. Os argumentos utilizados centravam-se principalmente nos grandes avanços que a instrução pública havia atingido em países como os Estados Unidos, como formadora do espírito nacional.

A educação escolarizada, à época, contava com professores pouco ou quase nada habilitados para o desempenho da função, desrespeitados em seus direitos e esquecidos dos seus deveres para com a escola e os alunos. As escolas eram desprovidas de móveis, de material escolar e de prédios apropriados para o seu funcionamento, sem as mínimas condições de executarem os seus programas de estudos. Os serviços administrativos eram insuficientes e desorganizados e não havia, ao longo do tempo, se preocupado em preservar informações que pudessem auxiliar na definição de novos rumos educacionais. Em matéria de educação, tudo estava para ser feito.

José Veríssimo atribuía ao “antigo regime” a responsabilidade por esse estado de coisas, cabendo à nova ordem corrigir os vícios e os defeitos que a debilitavam, tornando letra morta o que tangia à construção de uma identidade nacional. Para ele, a prosperidade da nação não poderia repousar sobre outra base que não a instrução pública. Isso pode ser constatado em algumas passagens da exposição de motivos que acompanha o seu relatório:

Vã e inútil seria a revolução de 15 de Novembro e o movimento donde saiu a República, se dessa revolução e desse movimento não saísse um período de trabalho, de atividade, de reforma e ação pela regeneração e restauração da pátria.

É desta convicção que devemos todos tirar alento e esforço, para não continuarem a medrar os vícios e defeitos que, com mais ou menos publicidade, reconhecamos no nosso país e afligiam os nossos corações de patriotas.

Nessa obra que se impõe não somente aos que promoveram ou fizeram a República, mas todos os cidadãos, e direi mais, a todos os habitantes e amigos deste país cabe a parte principal, como o único e sólido alicerce que lhe é, à educação geral da nação.

Quaisquer que sejam as divergências de escolas, sobre os métodos, os sistemas, a organização, o grau de eficácia, o modo de distribuição do ensino público, o certo, o incontestável, o definitivo é que a prosperidade nacional não pode repousar sobre outra base que não a instrução pública.

A nós senhores, cabe neste Estado, o encargo e a responsabilidade dela e o modo por que a gerirmos, não é muito dizer, afetar a sua civilização, e portanto, o seu progresso.

Para este posto, não me indicava senão uma dedicação já antiga à causa da instrução e a sobremaneira honrosa confiança do cidadão que com tanto patriotismo dirige este Estado.

Vós que representais com tanta legitimidade e distinção, a confiança e a estima, ou do governo, ou dos corpos a que pertenceis, ou dos vossos concidadãos, suprireis as deficiências das minhas escassas aptidões. E juntos, unidos no nosso pensamento, visando o mesmo fim, inspirados do mesmo ardente amor desta terra que por adoção ou nascimento é nossa, trabalharemos por levantar a instrução pública, fazer dela uma verdade e contribuirmos assim para dar ao Pará, entre os Estados Unidos do Brasil, o lugar de honra que marcou-lhe a natureza fadando-o prodigamente em todos os seus dons.

Não há mister dizer-vos a situação da instrução pública deste Estado: sabeis que realmente existe apenas em nome e em avultada verba de orçamento.

Para que seja uma verdade, para que justifique as despesas, acaso os sacrifícios, que sua manutenção exige ao Estado, e seja como deve ser, o fator essencial do nosso progresso e civilização, cumpre quanto antes, sem hesitação nem condescendência, estudadas as causas que assim a abateram e reduziram, atacá-las, dando-lhes um espírito, uma orientação e uma direção novas e efetivas.

Perdoa-me se me desvaneço dizendo não é de hoje que me preocupa e interessa a questão da educação pública. Pela imprensa, na tribuna popular, ou praticamente procurando realizar idéias e princípios que me eram caros, desde 1879 que ocupo-me deste problema capital.⁹

Convicto do poder regenerador da República, e da educação pública como fator de progresso e civilização, conclamava os professores primários e o Conselho Superior de Ensino a abraçarem a causa da educação, buscando ultrapassar os limites que, até pouco tempo atrás, haviam-na tornado uma mera retórica dos programas ministeriais, transformando-a numa preocupação efetiva de proposições e realizações.

O seu terceiro texto publicado, que o consagrou nacionalmente no campo educacional, fora escrito sob o impacto de mudança do regime político e pretendia ser uma alerta, para o público em geral, sobre as condições de abandono em que se encontrava a educação no país, e também uma contribuição às reformas que deveriam ser postas em prática pelo novo regime. Sobre esse propósito, dizia:

Este livro, que nenhum outro valor tem senão o da intenção que o inspirou e o anima, fora a mais bela obra da minha obscura vida, o mais alto e

⁹ VERÍSSIMO, José. *A Instrução Pública no Estado do Para em 1890*. Pará: Tipografia de Tavares Cardoso & Cia., 1891, p. IV-V.

como quer que seja exagerado galardão dos meus desvaliosos mas sinceros esforços, se por ventura pudesse chamar a atenção do nosso público para esta momentosíssima questão da educação nacional.

Não é seu intuito discutir a nossa instrução pública, porém mostrar como ela carece de espírito brasileiro, como ela é alheia a qualquer ideal superior de educação, em uma palavra, como ela absolutamente não merece o nome de educação nacional, e , ao mesmo tempo indicar o que deve ser para se tornar um fator na obra augusta da grandeza da pátria.

A este escopo primário, prendem-se questões estreitamente conexas para não poderem ser esquecidas na indagação e resolução deste problema capital de preparar a pátria para bem servir a humanidade.

Precisamos ser física, moral e intelectualmente fortes, e que a Humanidade conte conosco. Para isso, porém, carecemos primeiramente ser brasileiros.

O amor da pátria alenta-se do conhecimento do seu passado, e do seu presente, e da fé no seu futuro.¹⁰

A Educação Nacional, editada pela primeira vez no Pará, em 1890, e reeditada pela segunda vez no Rio de Janeiro, em 1906, foi republicada pela terceira vez em 1985, no período da chamada Nova República, o que evidencia a sua importância no cenário nacional.

O crítico literário João Alexandre Barbosa, que organizou e prefaciou a última edição da *Educação Nacional*, considera a obra modelar por ensejar não apenas uma perspectiva realista no trato dos problemas nacionais, como também por conter reflexões teóricas sobre a educação brasileira que apontam para medidas de ordem prática.¹¹

Apesar da crença no poder regenerador da República ter permeado as suas reflexões, não tardou a aparecer em seus escritos críticas a esse sistema político, como pode ser constatado no Prefácio da primeira série dos *Estudos Brasileiros*, de 1889, em passagem que é retomada na Introdução da segunda edição da *Educação Nacional*, de 1906. Declarava que assim como na Monarquia a instrução pública não passou de uma linha “obrigada” da fala do trono, o mesmo lugar havia ocupado nas “falas do trono” da República, que eram as mensagens presidenciais.

Para ele, não existia um só estadista que tivesse colocado na ordem do dia essa questão como prioridade. Utilizava-se da crítica como forma de influenciar os poderes públicos no que

¹⁰ VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. 2. ed., Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906, p. LXV-LXVI.

¹¹ Consultar, a esse respeito, BARBOSA, João Alexandre. *A Vertente Pedagógica*. In: VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3. ed.. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

julgava ser fundamental para uma nação que se dizia democrática, a educação do povo, reiterando que não se poderia reconstruir um país sem que houvesse uma reforma profunda na educação nacional, a qual deveria abarcar não só a escola, mas também outras instituições como a família, as religiões, o governo, a política, a ciência, a arte e a literatura. Propunha, na realidade, uma união de forças voltadas para a difusão do ideário e a consolidação da ordem vigente. A criação de um sistema nacional de educação não podia mais ser adiado - adiá-lo significava impedir que o país avançasse e se inserisse no rol das nações civilizadas.

Mas o que vem a ser o sentimento nacional que deveria nortear esse sistema ? Tal sentimento é assim definido pelo autor:

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

Por sentimento nacional entendo eu não só essa maneira especial de sentir, isto é, de receber e reproduzir as impressões, que distingue os povos uns dos outros, mas ainda o conjunto de impressões recebidas em uma perene comunhão com a pátria e transformadas no cérebro em idéias ou sensações que têm a pátria por origem e fim, causa e efeito. Desta arte concebido o sentimento nacional é ele independente do caráter nacional, antes subordinado a causas extrínsecas de ordem física que a causas morais de ordem psíquica e é também independente do simples patriotismo político.

O Brasil, graças à unidade de raça formada pelo franco cruzamento das três que aqui concorreram no início da nossa constituição nacional, graças à não perturbação desse primeiro resultado pela concorrência de elementos estrangeiros, assim como a unidade da língua, da religião, e, em suma, das tradições que mais puderam influir naquele fato, isto é, as portuguesas, tem incontestavelmente mais acentuado caráter nacional que os Estados Unidos.¹²

Encarando o sentimento nacional como um bem superior a ser posto em prática no país, cuja origem e fim era a pátria, chamava a atenção para o fato de que os brasileiros, isolados ora nas capitanias ora nas províncias, desenvolveram antes o sentimento local que o nacional. Alheios à pátria e mantendo relações mais diretas com a metrópole, isto é, Portugal, não se viam fazendo parte de uma nação. Esse provincianismo, conhecido também como bairrismo, que hostilizava e desprezava brasileiros de outras províncias, alimentou as idéias separatistas em todo o país. Além do mais, a falta de organização da instrução pública contribuía para agravar e manter esse isolamento.

¹² VERÍSSIMO, José. op. cit., p .LII-LIII.

Segundo o autor, a instrução não havia jamais colaborado para a integração do sentimento nacional. A escola, limitada a uma esfera de instrução primária - pouco difundida, não exercera nenhuma influência nem na formação do caráter e muito menos no desenvolvimento do sentimento nacional. Não se poderia deixar de considerar que, durante muito tempo, foi grande o êxodo de crianças e jovens que iam estudar na Europa, principalmente em Portugal. Os ensinamentos que aí recebiam levavam-nos a se identificar com as tradições e costumes dessa nação. Assim educados, não poderiam se constituir em cidadãos úteis à grandeza nacional

Na defesa da construção de uma identidade nacional para o país, que acreditava possível colocar em prática no novo regime, a educação assumiria papel fundamental.

Apoiada nas fontes indicadas, estruturamos esse trabalho em três capítulos. São eles:

I – José Veríssimo e o Movimento de Renovação Intelectual Brasileiro

II – José Veríssimo e a Educação Brasileira Republicana

III – José Veríssimo e a Instrução Pública no Pará

Nos dois primeiros capítulos, buscamos explicitar as críticas formuladas pelo autor à política educacional brasileira e às medidas propostas para tornar a educação fator de regeneração nacional, procurando compreender o seu pensamento dentro de um determinado contexto histórico, e trazendo à tona os limites e as contradições presentes em suas reflexões sobre a sociedade brasileira e a educação escolar no país. .

No terceiro capítulo, são expostas as medidas educacionais por ele formuladas quando esteve à frente da direção da instrução pública no Pará.

Nas considerações finais, retomamos o nosso ponto de partida, expresso na questão norteadora dessa pesquisa, e explicitamos as conclusões que o exame da obra do autor permitiu.

CAPÍTULO I

JOSÉ VERÍSSIMO E O MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO INTELECTUAL BRASILEIRO

1. O Contexto da Renovação Cultural Brasileira

A segunda metade do século XIX viu crescer e firmar-se uma nova atividade econômica que tinha no café o seu principal produto de exportação, recuperador das finanças do país. Essa prosperidade econômica apontava para a constituição de um novo modelo econômico-social, assentado sobre o trabalho livre e no avanço das relações capitalistas de produção.

Voltando o nosso olhar para o desenvolvimento econômico esboçado no país nas últimas décadas desse século, verifica-se que o decênio posterior a 1850 foi marcado por um surto expressivo de forças materiais. Durante esse período, instalaram-se no país empresas industriais, bancos de créditos, companhias de navegação a vapor, transportes urbanos e estradas de ferro; verificou-se enfim a criação de todo um aparato administrativo-financeiro a serviço da economia agrário-exportadora, voltada ainda para a produção de gêneros tropicais, principalmente o café.

Como o país não dispunha de capital financeiro para arcar com a realização de tais empreendimentos requeridos pela economia cafeeira, coube ao capital estrangeiro, especialmente o inglês, o financiamento dessa infra-estrutura. Apesar da Guerra do Paraguai ter comprometido seriamente as finanças do país, atenuando o desenvolvimento material em curso antes do conflito, não se constituiu em empecilho para a sua retomada nas décadas seguintes.

O período compreendido entre 1870 e 1880 é considerado, do ponto de vista econômico, como o de maior prosperidade nacional. Os empreendimentos ligados à indústria, ao comércio, sobretudo o agrícola, multiplicaram-se em ritmo cada vez mais acelerado gerando uma concentração de capital de certo vulto. Essa acumulação de capital provinha principalmente das lavouras de café, cuja prosperidade era notável, oferecendo grandes margens de lucros aos produtores. Além do mais, a substituição dos trabalhadores escravos

pelos trabalhadores livres canalizou a aplicação de recursos financeiros para outros serviços, como por exemplo o comércio e a indústria.

Aparelhava-se a vida financeira do país com a instalação de novos bancos, empresas financeiras, companhias de seguros, entre outros, permitindo captar e mobilizar recursos para a acumulação de capital. A vida financeira que se instalava no país, ainda que de uma forma rudimentar, procurava assemelhar-se aos grandes centros financeiros existentes na Europa e nos Estados Unidos. De qualquer forma, o alto grau de desenvolvimento econômico atingido pelo país não chegou a representar estabilidade e segurança financeira dada as oscilações do mercado internacional.¹³

Nas décadas de 1870 e 1880, a produção cafeeira atingiu cifras cada vez maiores, tornando-se a grande impulsionadora do desenvolvimento capitalista no Brasil. O crescimento cada vez mais acelerado dessa produção se fez acompanhar pelo deslocamento geográfico das plantações de café do Rio de Janeiro para os planaltos de São Paulo. As plantações do oeste paulista praticamente substituíram as do vale do Paraíba, e a região assumiu a liderança como maior produtora e exportadora desse produto para os mercados internacionais.¹⁴

O deslocamento das áreas produtivas gerou mudanças nas relações de produção. O trabalho escravo nas plantações de café foi sendo substituído pelo trabalho assalariado. Estima-se que dois terços dos imigrantes que chegaram a São Paulo, nessa época, foram destinados à lavoura do café. Com a adoção desse tipo de trabalhador a produção cafeeira conheceu a mecanização, ligada principalmente a operações de beneficiamento. Os instrumentos rudimentares de madeira, movidos pelas águas dos rios ou pelos braços dos escravos, foram sendo substituídos por secadeiras mecânicas e por classificadores a vapor.¹⁵

A construção das estradas de ferro nas regiões centro e sul do país foi decisiva para a economia cafeeira. A criação dessa infra-estrutura básica seguiu de perto o traçado das grandes áreas produtoras do café. A rede ferroviária do país em funcionamento em 1887 atingia 8.486 km de extensão, beneficiando sobretudo as Províncias do Espírito Santo, Rio de

¹³ Ver, a esse respeito, PRADO JUNIOR. *História Econômica do Brasil*. 43 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998 p. 192-196.

¹⁴ Conferir, a esse respeito, SILVA, Sérgio. *Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*, 8. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1995, p. 43.

¹⁵ Idem, p.44-48.

Janeiro e São Paulo. Tais Províncias concentraram 60% dessa expansão, enquanto as zonas açucareiras do Nordeste apenas 27%.¹⁶

O desenvolvimento das ferrovias nas áreas produtoras do café modificou consideravelmente os meios de transporte até então em uso. As antigas tropas de mulas e os carros de boi foram sendo substituídos pelas ferrovias, na medida em que não podiam mais atender o escoamento de uma produção que crescia a cada ano em proporções cada vez maiores e que se encontrava espalhada por milhares de quilômetros. Com as ferrovias, as grandes distâncias deixaram de ser um empecilho para a circulação da produção.

As estradas de ferro contribuíram para o surgimento de novos núcleos urbanos e o desaparecimento de outros. As terras localizadas próximas às ferrovias foram altamente valorizadas, enquanto as que se situavam fora desse itinerário viram decair a cada ano o seu valor. Os grandes fazendeiros interessados em expandir seus domínios para além do meio rural transferiram suas residências para os centros mais avançados do país, reduzindo dessa forma a importância dos núcleos interioranos.¹⁷

À medida em que os proprietários rurais se mudavam, a cidade se remodelava para atender aos seus interesses. Nesse sentido, foram introduzidos melhoramentos urbanos ligados ao sistema de iluminação pública, abastecimento de água, serviços telefônicos, construção de hotéis, teatros, entre outros. Com a melhoria do sistema de comunicação, as notícias passaram a circular com maior facilidade, rompendo o isolamento até então imperante nas cidades do interior do país. No entanto, nem todas as regiões brasileiras se beneficiaram igualmente desse processo. Onde o telégrafo e as ferrovias não chegaram, o ritmo de vida praticamente não se alterou; logo, os benefícios criados ficaram restritos aos grandes centros e aos bairros mais ricos. As ferrovias, além de terem favorecido o processo de urbanização no país, possibilitaram a transição do trabalho escravo para o livre.

A entrada de imigrantes europeus no sul do país torna-se maciça nos anos posteriores à abolição da escravatura. O Estado de São Paulo, entre 1890 e 1901, recebeu cerca de 700 mil imigrantes, oriundos de Portugal, Itália, Espanha e Áustria. A maioria desses trabalhadores foi enviada para a lavoura do café, para desempenhar atividades que anteriormente eram

¹⁶ Conferir, a esse respeito, CANABRAVA, Alice P. *A grande lavoura* In: HOLANDA. *História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil monárquico: declínio e queda do Império*, 5.ed. t.2 v.4, Rio de Janeiro: Bertrand, 1995, p. 128..

¹⁷ Ver, a esse respeito, COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*, 7.ed. São Paulo: UNESP, 1999, p. 255.

realizadas pelos escravos. A exploração a que foram submetidos e as precárias condições de trabalho levaram esses trabalhadores a abandonar as plantações de café. Muitos deles voltaram aos seus países de origem, enquanto outros se deslocaram para as cidades, passando a se dedicar ao comércio, ao artesanato, à manufatura e aos pequenos serviços. É importante frisar que, nesse universo de imigrantes que aqui chegava havia aqueles que, embora se destinassem em princípio à lavoura do café, preferiam instalar-se nos grandes centros urbanos. Alguns, como foi o caso dos comerciantes e artesãos ingleses e franceses, estabeleceram-se no Rio de Janeiro. Essa cidade contava, em 1872, com 275 mil habitantes, dentre os quais 84 mil eram estrangeiros. Nesse mesmo ano, os estrangeiros representavam 12% da população de Porto Alegre, 11% da de Curitiba e 8% da de São Paulo. A imigração tendeu a crescer nos anos posteriores.¹⁸

A população do Distrito Federal, em 1890, correspondia aproximadamente a 522 mil habitantes, dos quais 124 mil eram estrangeiros, representando 25% do contingente populacional dessa região. Os estrangeiros aí sediados se dedicavam às mais variadas atividades ligadas ao comércio e ao artesanato. A corrente migratória tendeu a se concentrar principalmente no sul do país, atraída ora por uma política favorável à obtenção de trabalhadores assalariados para a produção na grande lavoura cafeeira de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, ora interessada em promover o desenvolvimento de núcleos coloniais, como acontecerá no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande Do Sul. Essas regiões concentraram o maior contingente de imigrantes do país.

Em 1890, existiam no país 351.345 estrangeiros, concentrados principalmente no Rio de Janeiro (35,4%). “São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal concentravam 70% da população estrangeira radicada no Brasil; 17,5% concentravam-se no Rio Grande do Sul”¹⁹. As regiões cafeeiras detinham o maior contingente dessa população. Esse número triplicou em 1900, atingindo uma cifra de 1.256.806, que correspondia 7,26% da população total brasileira. O Estado de São Paulo possuía o maior contingente de estrangeiros do país, isto é, 529.1870 - seguido depois pelo Distrito Federal (210.515), Minas gerais (141.647) e Rio Grande do Sul

¹⁸ Idem, 251-253.

¹⁹ Idem, p.253.

(140. 854). Verifica-se que 80% da população estrangeira do país estava concentrada nesses estados e que São Paulo detinha 50% desse total.

O fluxo crescente de imigrantes europeus nessas regiões do país foi decisivo para o desenvolvimento das atividades comerciais e industriais. As indústrias criadas nos últimos anos do século XIX se concentraram principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, regiões que dispunham de capital, de um mercado interno relativamente desenvolvido, e contavam com um sistema de transporte razoavelmente aparelhado, que permitia a circulação das mercadorias. Por muitos anos, o Rio de Janeiro reuniu o maior contingente da classe operária brasileira, tendo sido superado pela capital paulista entre 1920 e 1938.²⁰

A urbanização em curso no país, nos anos finais do século XIX, era fruto da expansão comercial e da integração do país ao mercado internacional; logo, sujeita às suas oscilações. Eis por que o Rio de Janeiro e São Paulo, localizados na zona cafeeira em expansão, cresceram tão rapidamente se comparados a Recife, que vivia em função da produção açucareira e cuja economia enfrentava uma situação crítica no mercado internacional. Sendo assim, a urbanização era mais reflexo da expansão do mercado internacional e do desenvolvimento da economia de exportação de produtos tropicais para os grandes centros do capitalismo internacional do que propriamente fruto da expansão do mercado interno.²¹

Durante esse período de prosperidade da lavoura cafeeira no sudeste, assistia-se na Amazônia a um crescimento expressivo da exploração e comercialização da borracha, produto que quase se igualou ao café na balança comercial brasileira.²²

A borracha extraída da seringueira, árvore nativa da região tropical da América, era conhecida pelos índios, desde a época pré-colombiana, que a utilizavam na confecção de utensílios e peças de vestuário, e encontrou, na bacia amazônica, o seu maior grau de concentração natural. Apesar de ter sido explorada desde o período colonial, junto com a baunilha, o urucum, o cacau, a castanha-do-pará, o guaraná, a canela, entre outros produtos que engrossavam as fileiras das chamadas “drogas do sertão”, a sua importância no cenário

²⁰ Para aprofundar esse questão consultar FAUSTO, Boris. *Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)*. 3.ed. Rio de Janeiro: Difel, 1983, p.13-14.

²¹ Conferir, a esse respeito, COSTA, Emília Viotti op. cit, p. 259.

²² Ver a esse respeito PRADO JÚNIOR, Caio, op. cit. p. 236.

nacional e internacional era quase nula, se comparada com o que vai acontecer a partir da segunda metade do século XIX.

A procura da borracha brasileira no mercado internacional se intensificou principalmente após a descoberta do processo de vulcanização, por Charles Goodyear (1842) nos Estados Unidos, e por Hancock na Inglaterra. A combinação da borracha com o enxofre tornava-a mais flexível, resistente e inalterável em qualquer tipo de temperatura, permitindo a sua utilização em escala industrial. A adoção do pneumático e o impulso da indústria automobilística tornou a borracha uma das principais matérias-primas requeridas pelo mundo industrial da época.

A exportação da borracha para o mercado internacional vinha, desde 1827, apresentando um contínuo aumento. O modesto embarque registrado em 1827, de 31 toneladas, atingia em 1880 cerca de 7.000. O aumento dessa produção só foi possível graças ao grande fluxo migratório de trabalhadores nordestinos para a região amazônica durante a prolongada seca de 1877-1880.²³ Essa mão-de-obra foi largamente empregada na extração da borracha, tendo contribuído significativamente para aumentar o volume de exportação desse produto para os mercados consumidores.

A exportação da borracha chegou a atingir, em 1887, 17.000 mil toneladas. Esse crescimento se manteve acelerado por mais de vinte anos, devido em parte ao crescente aumento do consumo mundial e à chegada, cada vez maior, de trabalhadores nordestinos. Estima-se que, no decênio de 1901-1910, a exportação da borracha chegou a atingir uma média anual de 34.500 toneladas, correspondendo a nada mais do que 13.400.000 de libras esterlinas, o que representava 28% da exportação total do país.

Os nordestinos que chegaram à região amazônica já começavam a trabalhar endividados, pois eram obrigados, via de regra, a reembolsar os gastos provenientes da sua viagem, dos instrumentos de trabalho que lhe adiantavam; enfim, de todas as despesas relativas a sua instalação nessa longínqua região. Além do mais, os gêneros alimentícios fornecidos pelo patrão, com o qual já estavam endividados e para quem vendiam a sua produção, eram adquiridos por preços elevadíssimos. A exploração, o endividamento e o isolamento marcavam o dia-a-dia dos seringueiros. Submetidos ao isolamento, aos perigos da

²³ Idem, p. 236.

floresta, à insalubridade e a um regime de servidão, viam a cada dia diminuída sua vida de trabalho.²⁴

A exploração da borracha era realizada de forma progressiva, do baixo ao alto curso do rio Amazonas. O Pará foi o primeiro a exportar esse produto. O Amazonas deu início à comercialização da borracha por volta de 1853. Em 1889, a produção do Pará (8 171 t.) ainda superava a do Amazonas (7 817 t.); contudo, será superada por essa zona produtiva nos anos posteriores. A partir de 1905, essas duas regiões voltaram quase que a igualar a sua produção, em torno da casa de 11.000 toneladas. Esta foi a média alcançada também pelo Acre, em 1907, havendo por assim dizer um paralelismo de produção entre essas áreas que, apesar das variações, não chegaram a modificar substancialmente essa situação durante toda a Primeira República.²⁵

Até 1910, o Brasil ocupou, no cenário internacional, uma posição privilegiada na produção da borracha. Os bons preços e lucros compensadores contribuíram para que as duas primeiras décadas da República se beneficiassem dessa situação, permitindo um desenvolvimento extraordinário, porém fugaz, para a região amazônica.²⁶

A rede comercial que se estabeleceu em torno da comercialização da borracha, ao invés de romper com as relações de produção existentes na região amazônica desde o período colonial, nada mais fez do que consolidar modos tradicionais de extração e de troca. O sistema de comercialização que se desenvolveu com o aumento da produção da borracha apresentava um alto grau de complexidade e sofisticação. Um quilo de borracha produzido em condições normais passava em média por meia dúzia de pessoas antes de chegar ao fabricante. Isso sem contar com os importadores e os banqueiros que, apesar de raramente lidarem diretamente

²⁴ Consultar a esse respeito FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*, 22. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987, p.134.

²⁵ Conferir PRADO JÚNIOR, Caio, op. cit. , p.237.

²⁶ “Até 1920, a posição do Brasil na produção da borracha é privilegiada. Sua exportação representa quase 100% do comércio mundial em 1878, pouco mais de 90% em 1890, e 75% em 1900, com pequena diminuição nos outros anos. Os bons preços internacionais estimularam o início da exploração nas possessões européias da África e nas outras partes da América. Isto não abala a situação brasileira: extraem-se, por exemplo, no Vale do Amazonas 24.302 toneladas em 1900, enquanto a Costa do Ouro, Congo Belga e outros somavam a 53. 000 t.’’. CARONE, Edgar. *A República Velha: instituições e classes sociais*, 3 ed. São Paulo: Difel, 1975, p.61.

com a borracha, eram os principais fornecedores de bens, créditos e moedas estrangeiras.²⁷ O seringueiro, trabalhador contratado pelo seringalista, proprietário da área de exploração que se embrenhava na floresta para coletar o látex ocupava nesse sistema a posição mais inferior.

As casas aviadoras se constituíram, à época, no elo mais importante dessa cadeia de comercialização. As funções exercidas por essas casas eram bastante diversificadas, o que lhes garantiu, em pouco tempo, transformar-se em firmas comerciais a serviço do capital estrangeiro. Essas casas funcionavam como agenciadoras dos retirantes nordestinos que fugiam da seca para trabalhar nos seringais, atuando como representantes legais e financeiros dos seringalistas sediados no interior. Os grandes aviadores negociavam com as casas importadoras as mercadorias que eram enviadas ao comerciante local, ao regatão, ao seringalista e por fim ao seringueiro. A eles caberia ainda providenciar créditos bancários, quer fosse para ampliar os adiantamentos feitos pelas companhias importadoras, quer para o financiamento de compras mais vultuosas, como barcos a vapor e a instalação de embarcadouro e armazéns. As casas aviadoras enviavam para o interior seus representantes com mercadorias, ferramentas e trabalhadores para a instalação de novas áreas produtivas. Os contatos estabelecidos com as zonas produtivas contribuíram para a expansão do comércio da borracha de um extremo a outro da Amazônia.²⁸

Em decorrência do processo expansionista do comércio da borracha, a cidade de Belém tornou-se o principal porto exportador desse produto, e vanguarda cultural da região amazônica. A urbanização em curso era reflexo da posição econômica, financeira e política que ocupará essa cidade durante o grande surto da comercialização da borracha.²⁹ Os investimentos financeiros eram drenados principalmente para a área portuária e para o centro da cidade, visto que era preciso mostrar aos investidores estrangeiros a imagem de uma cidade limpa, desinfetada e segura, livre de epidemias. A montagem de uma nova estrutura urbana que pudesse manter sob controle as camadas pobres da sociedade parecia ser a preocupação dominante dos grupos que controlavam o comércio da borracha.

A prosperidade econômica da cidade de Belém podia ser visualizada no calçamento de ruas, na construção de prédios públicos e suntuosas mansões, praças, mercados, e na

²⁷ Ver a esse respeito WEINSTEIN, Bárbara. *A borracha na Amazônia: expansão e decadência*, São Paulo: Hucitec, 1993, p. 33.

²⁸ Idem, p. 31-36.

²⁹ Sobre o processo de urbanização da cidade de Belém nessa época consultar SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: riquezas produzindo a belle-époque (1870-1912)*, Belém: Paka Tatu, 2002.

instalação de bancos e companhias seguradoras. O Teatro da Paz (1878), um dos símbolos dessa época, construído com mármore e cristais, trouxe para a cidade as mais importantes companhias de óperas da Europa, para entretenimento das camadas ricas dessa sociedade.

Não resta dúvida de que a concentração de riquezas nas mãos dos grandes proprietários seringalistas, dos financistas e exportadores foi responsável pelo empobrecimento cada vez maior da força de trabalho que sustentava essa economia, constituída em sua grande maioria de índios, caboclos e nordestinos que submetidos a um trabalho rigoroso e mal pago, geravam a riqueza dos “coronéis da borracha”.

O processo de urbanização que assim se desenvolveu, com intensidade variável nas diferentes regiões do país, fez crescer uma parcela significativa da população ligada ao comércio, à indústria, aos serviços e principalmente aos empregos burocráticos estatais. Os intelectuais que tradicionalmente engrossavam as fileiras do serviço público e da política eram provenientes, em sua grande maioria, de famílias proprietárias. Essa nova “aristocracia” letrada, constituída por bacharéis e doutores, ganhou gradualmente fama e prestígio, passando a participar decisivamente da condução da política nacional, a serviço dos interesses dos grandes proprietários rurais.

O contato dos intelectuais brasileiros com as culturas européia e norte-americana e com a vida urbana fez com que mantivessem uma relação mais direta com a cidade do que propriamente com o campo. Apesar de muitas vezes terem clareza da distância que existia entre teoria e prática, assim como entre a cidade e o campo, foram buscar nos modelos interpretativos em voga nas nações mais avançadas do capitalismo internacional as explicações que julgavam ser fundamentais para a compreensão do “que lhes parecia a anomalia da realidade brasileira”, buscando principalmente nas teorias racistas e deterministas os fundamentos explicativos “que não eram capazes de encontrar na análise da realidade brasileira”.³⁰ As suas preocupações estavam mais ligadas diretamente ao desejo de criar no país as condições necessárias que pudessem elevá-lo à categoria das nações mais desenvolvidas do capitalismo internacional do que propriamente dar respostas às necessidades estruturais do país.

As críticas desenvolvidas pelos intelectuais brasileiros ao latifúndio, à escravidão e ao poder opressor que as oligarquias exerciam sobre a população urbana e rural não chegaram a

³⁰ COSTA. Emilia Viotti, op. cit., p.263.

se constituir em uma oposição ao poder exercido por esses segmentos sociais, na medida em que continuavam dentro dos quadros burocráticos ou de serviços, controlados pelas oligarquias que pretendiam combater.

Por outro lado, apesar de uma maioria significativa desses intelectuais ter se mostrado favorável às reivindicações dos menos favorecidos e espoliados da sociedade, não conseguiram se aproximar das massas rurais, compostas principalmente por ex-escravos e imigrantes europeus. A possibilidade de alianças com o proletariado urbano era remota, visto considerarem as suas proposições utópicas e fora da realidade brasileira. Os conceitos desenvolvidos por esses intelectuais sobre o povo e os pobres eram vagos, abstratos e imprecisos, podendo referir-se a várias categorias sociais, sem, contudo, representar nenhuma delas.

A posição geral assumida por esses intelectuais refletia os limites de suas propostas reformistas, que raramente alcançavam as dos setores mais progressistas da sociedade, aqueles ligados à indústria nascente, à lavoura e ao comércio em franca expansão. Daí por que as principais reformas efetivadas no período, como por exemplo a abolição e a República, terem sido resultantes de uma ação conjunta desencadeada por grupos urbanos e das zonas rurais, interessados na modernização das relações de produção do país.³¹

Esses intelectuais atentos às transformações que se operavam no mundo e no país, delinearam um conjunto de ações que visavam, enquanto intenção expressa, inserir o país no rol das nações mais avançadas do capitalismo internacional. Imbuídos desse propósito, defendiam, entre outras coisas, a adoção de novos ideais, novos valores e costumes; enfim novas formas de organizar um país moderno que apontassem para a redenção nacional. Sintonizados com algumas das aspirações dos novos grupos sociais emergentes, representados principalmente pelas oligarquias cafeeiras, colocaram-se a seu serviço, assumindo a defesa de seus interesses. Mesmo nos momentos em que esboçavam uma série de críticas ao latifúndio e ao poder opressor exercido por essas oligarquias, não chegaram a constituir uma oposição autônoma aos seus desmandos, uma vez que delas dependiam para manter os seus cargos públicos e ou de serviços.

De qualquer forma, essa elite intelectual, constituída em sua grande maioria de advogados, médicos, engenheiros e literatos, exerceu um papel fundamental na composição

³¹ Idem, p.264.

das novas forças sociais e políticas, desejosas de construir um país moderno e “civilizado” que se coadunasse com as novas aspirações do capitalismo internacional.

A modernização, aliada à urbanização, desenvolveu-se, contudo, dentro dos limites das cidades mais importantes do país, deixando fora desse processo um grande contingente da população brasileira, mesmo a que residia a poucos quilômetros de distância desses grandes centros. Apesar da população urbana ter crescido sensivelmente, nas últimas décadas desse século os padrões de povoamento urbano não chegaram a se alterar fundamentalmente, visto que os núcleos urbanos mais desenvolvidos do país continuavam a ser aqueles onde se localizavam os principais portos exportadores. Ainda em 1912, as cinco maiores cidades do país, que sediavam os principais portos exportadores de produtos tropicais para os mercados internacionais, eram o Rio de Janeiro, Santos, Salvador, Recife e Belém, tendo aí se concentrado o maior contingente da população do país.

O crescimento populacional foi mais acentuado em algumas dessas regiões do que em outras. São Paulo, por exemplo, passaria em 1872, de 31.385 habitantes para 239.820 em 1900; por sua vez, no mesmo período, a cidade do Rio de Janeiro que contava com uma população de 274.972, cresceria para 811.443 habitantes, Belém, por outro lado, crescerá de 61.977 para 96.560 habitantes; Salvador, de 129.109 para 205.813; já a população de Recife, sofreu um ligeiro decréscimo, de 116.617 para 113.106. O recenseamento realizado em 1920, sobre o crescimento médio anual da população das capitais dos estados do Brasil, mostra que na década de 1890-1900 a cidade de Belém cresceu 6.79%, enquanto que a cidade de São Paulo atingiu, na mesma década, um crescimento de 13.96%. Tal situação devia-se principalmente às condições favoráveis que dispunham em relação à economia de exportação. Mas, apesar da população dessas cidades ter crescido nos últimos anos, o país mantinha-se ainda essencialmente rural.³²

As transformações ocorridas na segunda metade do século XIX, como a imigração, a abolição, o desenvolvimento de um sistema de créditos, o aperfeiçoamento dos meios de transportes, a industrialização e a urbanização, não chegaram a modificar substancialmente a economia do país, que se manteve assentada no modelo agroexportador; contudo, criaram condições para a formação de um incipiente mercado interno, que tendeu a crescer nos anos posteriores à Proclamação da República.

³² Idem, p. 265 - 266.

A remodelação material por que passava o país nos anos finais do império se fez acompanhar por um fervor ideológico, que aglutinava intelectuais das mais diversas filiações teóricas, que se voltaram a pensar o país e a propor medidas reformistas. Temas como federação, modernização, ciência, renovação, educação, entre outros, passaram a ocupar as preocupações das elites do país.

Nesse contexto, propício à discussão e à divulgação de novas correntes do pensamento europeu e de novos valores culturais é que José Veríssimo produziu grande parte de suas obras literárias. As suas reflexões marcam uma adesão ao espírito positivo e o desejo de contribuir com as mudanças sócio-culturais em curso no país.

Os seus primeiros escritos o revelam não apenas um herdeiro daqueles que, desde os últimos anos da década de 60, se voltaram a pensar o país e a propor reformas redentoras, como também um divulgador, na Província do Pará, do tão propalado “espírito novo”, isto é, o positivismo.

O texto de apresentação que acompanha a primeira edição da *Revista Amazônica*,³³ fundada e dirigida por José Veríssimo na Província em 1883, é bastante elucidativo quanto à propagação desse novo ideário. Os trechos selecionados expressam essa pretensão.

Abrir um campo em que venham lavrar quantos se interessam pelo desenvolvimento moral da esplêndida Região Amazônica; torná-la conhecida, dentro e fora do país, pelo estudo dos múltiplos aspectos por que pode ser encarada, aos sábios, letrados, economistas e financeiros empreendedores; estreitar numa comunidade de desejos e, até certo ponto, de idéias, as relações entre as duas províncias que formam a Amazônia; propagar o espírito novo que atualmente agita o mundo intelectual; oferecer aos estudiosos de ambas essas províncias um meio menos efêmero do que o jornal de dar publicidade ao resultado de suas lucubrações - tal é o fim desta publicação...

Não basta, cremos nós, produzir borracha, cumpre também gerar idéias; não é suficiente escambar produtos, é ainda preciso trocar pensamentos; e um desenvolvimento material que se não apoiasse correlativo progresso moral seria não somente improficuo, mas funesto pela extensão irregular que daria aos institutos - já a esta hora muito exagerados - do mercantilismo.³⁴

Os ensaios etnográficos e de história cultural publicados por José Veríssimo na primeira edição dessa revista compreendiam: *Os Ídolos Amazônicos, A Linguagem Popular*

³³ Essa Revista tinha como editores José Veríssimo, Clementino José Lisboa, Joaquim Ignácio de Almeida e José Paes de Carvalho.

³⁴ VERÍSSIMO, José. *Revista Amazônica*. Segundo ano, Tomo 1, no 1, Pará, 1883, p. 1.

Amazônica, Tradições, Crenças e Superstições Amazônica e As Populações Indígenas e Mestiças da Amazônia; o conto *O Boto* e *O Movimento Intelectual Brasileiro nos Últimos Dez Anos*. Os escritos etnográficos de cunho descritivo retratam de forma minuciosa as línguas, os costumes e as crenças das populações indígenas e mestiças que habitavam a região amazônica. Esquemas explicativos, baseados em Comte, Darwin, Spencer e Littré, permeavam suas reflexões sobre essa região. De uma maneira geral, os estudos realizados por Jose Veríssimo tinham por objetivo conhecer a região amazônica com lentes de análise realista. Isso permite situar o autor na corrente de renovação cultural que sacudia o país de norte a sul e que adotava, na compreensão da realidade brasileira, as novas doutrinas do século: o positivismo, o darwinismo, o spencerismo, o materialismo entre outras.³⁵

As considerações realizadas por José Veríssimo, nos *Estudos Brasileiros* (1877-1885), sobre o *Movimento Intelectual Brasileiro nos Últimos Dez Anos* (1873-1883), representam uma alerta para a situação lastimável em que se encontravam a ciência, a filosofia e a literatura no país, como também o despertar de uma nova mentalidade cultural interessada em discutir e difundir as novas idéias do século.

Nas passagens a seguir, o autor expõe as condições de precariedade a que estavam submetidas a ciência, a filosofia e a literatura no país, entregues à mais completa estagnação no que se refere ao conhecimento da realidade brasileira. Vejamos:

A Ciência não existia senão na repetição menos original dos livros franceses feita nos cursos superiores de matemática e de medicina e, para dizer tudo, no ano em que me matriculei na antiga escola central, hoje Politécnica, estudava-se matemática por Lacroix...

Nas academias que, dado o nosso meio social, eram nem podiam deixar de ser, o centro único do movimento científico, os estudos experimentais e de observação, base de toda a ciência e de uma importância capital e exclusiva para seu desenvolvimento, eram feitos sem laboratórios nem gabinetes, ou em gabinetes paupérrimos, o que quer dizer que, realmente, apenas existiam nos programas oficiais.

[...]

Nada; por este lado a estagnação mais completa. Está claro que existiam os sábios oficiais, criados pela opinião pública ou por um simples *coteries*, sábios que sabiam muito, segundo era fama, mas que nada produziam por onde a crítica, que também é uma Ciência experimental, pudesse se aferir do seu merecimento.

Em filosofia tínhamos mestres dessa disciplina e compêndios, mas nenhum filósofo, que tal nome não merecem nem Monte Alverne, nem Ferreira França, nem Patrício Muniz.

³⁵ Conferir, BARBOSA, João Alexandre. op. cit., 1974, p.38- 43.

O único que talvez pudesse fazer jus a esse título era Magalhães, mas não fez senão repetir os idealistas católicos do seu tempo, sem produzir nem idéias, nem críticas originais.

Reinavam como mestres respeitados o eclético Victor Cousin, tão ilustre no seu tempo quanto hoje completamente esquecido, Maine de Biran e todo o idealismo francês.

A literatura fora inteiramente de sua via, pela falsificação de um movimento que aqui, se tinha razão de ser, não foi bem compreendido, o movimento romântico que em vão lutava para achar seu caminho e seu destino.

Como o romantismo na Europa fora, sob uma forma literária, uma revolução democrática, que voltou-se, de um lado, para o passado medieval em que o terceiro estado ia encontrar a origem gloriosa da sua formação, de outro para as origens poéticas e tradicionais do sentimento popular, seguindo a corrente criada pelos irmãos Grimm, na Alemanha, os Thierry e posteriormente Michelet, em França, Garrett e Herculano, em Portugal, os nossos literatos, não achando ou não vendo atrás de si senão o índio, o selvagem, entenderam ser ele o passado brasileiro, e puseram-se a cantá-lo em prosa e verso falsificando a etnografia do país que se criaram ao sabor de sua imaginação, e revivendo a tradição épica de Basílio da Gama e Durão, na *Confederação dos Tamoios e nos Timbiras*.³⁶

Os primeiros anos da década de setenta do século XIX são apontados, nesse ensaio, como promissores em relação à renovação da mentalidade intelectual brasileira. As causas geradoras desse processo de mudança deviam-se, segundo José Veríssimo; à Guerra do Paraguai, ao movimento republicano, à Guerra Franco-Prussiana e à questão religiosa. Os trechos abaixo, retratam essa questão:

A guerra do Paraguai, como disse eu numa conferência realizada por mim em 1880, sobre a constituição da nacionalidade brasileira, tem na nossa história moderna – e chamo nossa história moderna a da nossa vida social após a independência – uma importância capital: a de ter contribuído para a consolidação da nossa unidade. Pela primeira vez depois da emancipação política do país, o povo brasileiro sentiu praticamente – se assim me posso exprimir – a responsabilidade que impõem aos seus membros essas coletividades chamadas nações. Pela primeira vez o povo brasileiro, que até aí vivia segregado e ignorando-se mutuamente nas províncias, divididas por menos que mesquinhas rivalidades, encontrou-se fora das estreitas preocupações bairristas de campanário, no melhor dos campos para estreitar a confraternidade de um povo – o campo da batalha. As idéias e os sentimentos trocaram-se de província a província; as relações de acampamento prolongaram-se após a guerra, houve enfim uma vasta comunicação interprovincial do norte para o sul, cujos efeitos se fizeram sentir na nova orientação da mentalidade nacional.

O movimento republicano, pondo uma nota discordante e bastante aguda para fazer-se ouvir em todo o país, no concerto das nossas funções públicas, despertou a consciência política dos cidadãos que, como os Pangloss de Voltaire, se acreditavam do melhor dos mundos possíveis. A frente desse movimento efêmero mas significativo, acharam-se por um momento homens

³⁶ Veríssimo, José. *Estudos Brasileiros*(1877-1885). Pará: Tavares e Cardoso & C. Livraria Universal, 1889, p.112-113.

que pertenciam ao escol dos nossos publicistas e oradores como Saldanha Marinho, Cristiano Ottoni, Flavio Farnese... Quintino Bocaiúva ... e muitos outros... As adesões que chegavam das províncias, entre as quais se contava a nossa com o Futuro, alargavam o círculo da ação desse movimento.

A guerra franco - prussiana teve grande importância na evolução a que me refiro, deslocando por um momento a supremacia intelectual que no mundo civilizado e principalmente entre nós, exercia a França.

Com efeito, essa formidável guerra, chamou a atenção de todo o mundo para a Alemanha que a um tempo vencida até então invicta França e consolidava a sua unidade nacional, revelando uma superioridade de cultura sobre a sua rival que a todos espantou. E coisa curiosa foram ainda os livros franceses inspirados pela ciência e crítica alemães, ou os livros alemães traduzidos por franceses, como as obras de Buchner, de Moleschott, de Shopenhauer, de Strauss, de Hartmann ... que nos puseram a par de uma nova forma mental, geralmente por nós ignorada, e que grande influência teve na evolução apontada.

Por outro lado, a França também, tendo a consciência da decadência a que tinha levado o nefasto governo do segundo império, procurou reerguer-se pela reconstituição das suas idéias, a que, graças à liberdade que encontrou sob a sua atual forma de governo, deu maior expansão, voltando-se já para o um pouco esquecido positivismo de Comte renovado por Littré, já para as teorias inglesas do transformismo darwinista ou do evolucionismo spenceriano, já enfim, para o monismo alemão. Os novos livros, portanto, que nos chegavam de França, que até então fora a nossa mestra exclusiva, traziam-nos um sopro mais largo, e onde a positividade inconsciente dos nossos melhores espíritos achou o elemento de que justamente carecia para ter consistência.

Com este impulso que se dava nos espíritos e que tinha por principal, senão única arena, os centros acadêmicos, de onde se irradiava em artigos de jornais efêmeros e de revistas de pouca vida, coincide a chamada questão religiosa, provocada por insignificantes brigas..., por dois bispos, o desta província e o de Pernambuco, hoje falecido, que levantaram pretensões inspiradas do moderno código da igreja católica...

Entretanto, apesar do nenhum alcance filosófico ou mesmo social da questão, a consciência nacional sobressaltou-se, porque com justo pressentimento viu que por detrás de uma mera e ridícula querela de sacristia, existiam intenções que, dado o caráter vigoroso e resoluto de quem as tinha, podiam comprometer, não a inviolabilidade das leis do placet, que é questão de somenos importância, mas o desenvolvimento, no sentido moderno, do espírito nacional.

A imprensa de todo o país – exceção feita de meia dúzia de jornais clericais – levantou-se unânime a condenar o procedimento dos dois bispos, e abrindo luta com eles aconteceu o que sempre sucede quando se combate os ministros de uma religião, a mesma religião e seus dogmas foram discutidos, pela primeira vez, de uma maneira geral do norte ao sul do Império.

Para sustentar a discussão, abriram-se os livros *ímpios*; estudaram-se os modernos exegetas do Evangelho, os críticos religiosos e os historiadores menos parciais da igreja. Pela primeira vez apareceram despertando a curiosidade e atraindo novos leitores os nomes de Renan, Strauss, Drapper, Quinet, Michelet, Littré, etc.³⁷

³⁷ Idem, p.115-118.

Para compreender a influência do contexto histórico nas reflexões do autor é importante considerar que, como vimos, o país à época se modernizava e se esforçava para estar em dia com o mundo capitalista contemporâneo. Ganhavam força as novas correntes de pensamento, como o positivismo, o darwinismo, o materialismo entre outras, caracterizando uma espécie de “reação científica”, como bem definia um dos intelectuais da época, Clóvis Bevilacqua. Tal reação tinha como alvo o pensamento ainda imperante, representado pelo catolicismo e pelas instituições monárquicas, que passavam a sofrer contestações de toda ordem.

Os homens cultos adeptos dessas correntes de pensamento assimilavam, das luzes francesas, a crença absoluta no poder das idéias, da ciência e a convicção de que o único meio viável e possível de melhorar os homens era a educação intelectual, a qual serviria inclusive para dar-lhes um destino moral. Entretanto, foram além dessa herança, desenvolvendo graças à contribuição do positivismo e do evolucionismo uma dimensão nova de interpretação histórica que o século XVIII ainda não havia compreendido totalmente.

Os intelectuais brasileiros divulgadores dessas doutrinas, convictos de que poderiam ilustrar o país, iluminá-lo pela ciência e pela cultura, transformando a escola em foco de luz, de onde sairia uma nação transformada, passam a defender a implantação de reformas de cunho sócio-cultural.³⁸

A crença generalizada de que a construção de um país se faz por meio da educação inspirava-se nas obras de Comte, Herbert Spencer e Stuart Mill, onde a educação ocupa lugar de destaque. As idéias desses teóricos exerceram uma influência significativa no Brasil. A meta a ser atingida pelas elites brasileiras era inserir o país no século, reforçando o pressuposto de que, para se alcançar o nível das populações dos países mais avançados do capitalismo internacional, era necessário e indispensável superar o “atraso cultural” existente.³⁹ Atingir as marcas do progresso científico das sociedades modernas estaria na dependência direta da renovação cultural, da reforma do ensino e do aperfeiçoamento da instrução pública.

³⁸ Consultar, a esse respeito BARROS, Roque Spencer Maciel. op. cit., particularmente o capítulo I

³⁹ Ver, a esse respeito, CAVAZZOTTI, Maria Auxiliadora. *O projeto republicano de educação nacional na versão de José Veríssimo*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Universidade Católica de São Paulo, 1997, p. 35.

Os intelectuais das últimas décadas do período imperial desenvolveram, no trato das questões sócio-culturais, uma perspectiva de universalização, superando a idealização romântica que apontava para as singularidades nacionais. Os pensadores dessa época voltaram seu olhar para a humanidade nacional, defendendo o pressuposto de que se deveria conhecer e pensar o país para além dos limites da nação brasileira, isto é, que se buscasse integrar o país e suas peculiaridades no processo mais amplo da humanidade, em direção ao progresso e à civilização. Apesar de reconhecerem a existência de peculiaridades étnicas ou culturais na “unidade da civilização”, acreditavam que as diferenças existentes entre as nações eram de “fases” e não precisamente de “natureza”.

Tratando ainda do movimento de renovação intelectual, José Veríssimo chama a atenção para o fato de que ele atingia a mocidade acadêmica e os círculos intelectuais em todo o país, que passavam a adotar, no trato das questões sócio-culturais e político-econômicas, as novas doutrinas do século. Esse novo estado de espírito, considerado à época como crítico, manifestava-se em Pernambuco, no Rio de Janeiro, no Ceará, no Rio Grande do Sul e em São Paulo. Os representantes dessas correntes de pensamento e suas realizações são assim identificados pelo autor:

Nas academias, principalmente na de Pernambuco a quem, como demonstrou o Sr. Sílvio Romero, cabe a primazia no movimento que faz objeto desta conferência, a mocidade perdia na luta dialética de todos os dias, as crenças do seu romantismo idealismo cristão, e fazia dos livres pensadores os seus guias e mestres

Naquela cidade a *Palavra*, um jornal de combate, redigido por Franklin Távora, Sílvio Romero, Souza Pinto, Tobias Barreto e outros, discutia senão com profundidade, com sinceridade e boa fé, todos os problemas de ciência, de literatura, de arte e de política, segundo o critério da nova orientação filosófica e no Rio de Janeiro a *Idéia*, revista mensal de Miguel Lemos e Teixeira de Souza, agrupava nas suas colunas, por este mesmo tempo e nos mesmos princípios, o que havia de mais distinto no corpo acadêmico daquela cidade.

No parlamento algumas vozes eloqüentes, servindo embora convicções da incolor metafísica constitucional, mantinham este utilíssimo alvoroço dos espíritos. Nos principais jornais do Rio de Janeiro, no *Jornal do Comercio*, *Diário do Rio de Janeiro* e depois no *Globo*, um polemista valente, o representante mais autorizado da maçonaria brasileira e do partido republicano, sustentava, sob o famoso pseudônimo de Ganganelli em artigos que a imprensa de todo o Brasil reproduziu, a luta anti-clerical.

[...]

Já falei de Pernambuco, onde a mocidade acadêmica antes da do Rio de Janeiro lia e criticava os modernos pensadores, no Ceará, ao redor de um

moço prematuramente falecido e de quem há com o título de *Literatura e Crítica*, um livro póstumo, Raimundo da Rocha Lima, agrupavam-se outros como Araripe júnior, a quem desde o ano passado deve a nossa literatura um dos seus melhores livros de crítica, o perfil literário de José de Alencar; Capistrano de Abreu, inteligência poderosa e depois autor dos *Estudos da história do Brasil no século XVI*; Tomaz Pompeu, orador fluente e agradável, e outros. No Rio Grande, também, não ficara perdido o exemplo; a imigração alemã que para ali afluía, impregnava de germanismo os escritores e jornalistas, à frente dos quais estava Carlos Koseritz.

Dali parte em 1874, o *Fim da Criação*, de Araújo Ribeiro, a primeira obra francamente darwinista, senão materialista, escrita no Brasil.

Em São Paulo, um pensador solitário, um médico de Jacareí, o Dr. Pereira Barreto, estuda e propaga a filosofia positiva, publicando em ... o primeiro volume da sua obra, ainda não concluída, *As três filosofias*.⁴⁰

O movimento de renovação intelectual contagiava o mundo oficial. Segundo José Veríssimo, esse novo ideário podia ser sentido nas mudanças introduzidas no sistema de instrução pública, que passava a merecer, por parte dos governos e do público em geral, maior atenção e cuidados. Também o afã de renovação se estendia à Tipografia Nacional, à Biblioteca Nacional e ao Museu Nacional, que exerciam um papel fundamental na divulgação desse novo estado de espírito. A publicação das obras de Hippeau sobre a *Instrução Pública nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Prússia* e a implantação dos estudos experimentais, antropológicos e etnográficos se constituíam, à época, um grande avanço no trato das questões sócio-culturais. No campo educacional, teve lugar na década de 70 a reforma do Colégio Pedro II, a reestruturação do antigo curso de engenharia da Escola Central, que passou a denominar-se de Escola Politécnica, e a fundação da Escola de Minas de Ouro Preto. Na Escola Politécnica foram introduzidas duas secções de ciências físicas e naturais, e de ciências físicas e matemáticas, tendo sido contratados professores estrangeiros para atenderem às novas exigências requeridas por esses conhecimentos. Pela primeira vez, apareciam nos cursos acadêmicos disciplinas como a biologia, entre outras. O clima de renovação é assim avaliado por José Veríssimo:

A Instrução Pública entrou a ocupar de uma maneira mais séria a atenção dos governos e do publico. A Tipografia Nacional tirava em volume as traduções dos trabalhos de Hippeau sobre a instrução pública nos Estados Unidos, na Inglaterra ou na Prússia, reformava-se o Colégio Pedro II, criavam-se conferências e cursos públicos e por fim em 1874, o governo reformou o antigo curso de engenharia da Escola Central, criando a Escola Politécnica e

⁴⁰ VERÍSSIMO, José. op. cit., p.118-122.

nela além dos cursos das artes de engenheiro civil, manufactureiro ou de minas, as duas importantíssimas secções de ciências físicas e naturais e de ciências físicas e matemáticas, mandando vir da Europa professores como Guinet, o mineralogista Gorceix, a quem depois incumbiu de fundar a Escola de Minas de Ouro Preto, o fisiologista Couty, dotando ao mesmo tempo mais generosamente os laboratórios e gabinetes e enviando professores à Europa, a estudarem os aperfeiçoamentos das matérias que ensinavam. Nos novos programas pela primeira vez apareciam nos cursos acadêmicos, os nomes de certas disciplinas, como a biologia e outras.

[...]

A reforma do Museu Nacional do Rio de Janeiro põe ali em honra os estudos experimentais e faz aparecer pela primeira vez de um modo sistemático no país o estudo da antropologia e da etnografia. Nos cinco volumes publicados dos Arquivos daquela importantíssima instituição, encontram-se já excelentes trabalhos originais de antropologia pelos Srs. Lacerda Filho e Peixoto, de fisiologia por aquele senhor, de etnografia e arqueologia pelos Srs. Ladislau Neto, além de outros de naturalistas estrangeiros ao serviço do Brasil, como o professor Hartt, Orville Derby, Ch. Wiener, Fritz Muller etc.

Nos *Ensaio de ciência* cujo primeiro fascículo apareceu em 1873, o Dr. Batista Caetano de Almeida Nogueira, revela-se um digno discípulo neste país da ciência dos Bopp e dos Schleicher, e pela vez primeira o estudo das línguas indígenas brasileiras é feito segundo os novos métodos da ciência da linguagem.

Barbosa Rodrigues, de volta da sua expedição científica ao Amazonas, publica, além do *Sertum palmarum novarum*, onde estuda e descreve 62 espécies novas de palmeiras, diversas e interessantes monografias sobre os vários afluentes do grande rio por ele explorados, enriquecendo a ciência de novos dados geográficos, botânicos, zoológicos, arqueológicos e etnográficos desta imensa região. Ao mesmo tempo que os Arquivos do Museu vêm a lume os Anais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, a revelar-nos a importância até então desconhecida do estabelecimento que possuímos e que tão notáveis se tornou sob a administração do seu último bibliotecário, o Dr. Benjamin Franklin Ramiz Galvão, um erudito de raça.

Os Anais dos quais estão publicados nove volumes, honram sobremaneira aquele estabelecimento, e contêm artigos de subido valor literário. Nos 6.º e 7.º volumes encontram-se duas obras de largo fôlego do já citado Dr. Almeida Nogueira: o – *Esboço gramatical do abañê* e o *Vocabulário guarani* da tradução por ele feita de um manuscrito deixado naquela língua pelos padres jesuítas.⁴¹

No bojo desse processo de mudança, a literatura esforçava-se para se tornar nacional. As considerações do autor sobre essa questão apontam, entre outras coisas, para o abandono das ilusões românticas ainda dominantes entre os escritores da época e a afirmação de uma nova orientação literária entre os romancistas, voltada para a criação de uma literatura brasileira.

⁴¹ Idem, p. 121-125.

A literatura, por seu lado abandonava as ilusões românticas, procurando, no romance principalmente realizar o ideal de uma literatura verdadeiramente nacional. Da primeira época tinham escapado dois romancistas conhecidos, José de Alencar e Macedo. O primeiro, graças a sua organização feminina, de um extraordinário nervosismo, a quem parece, a realidade repugnava, não pôde jamais acertar com esse ideal que, aliás, mais do que ninguém procurava. E é justamente esta tendência que salvará Alencar do olvido, porque ninguém se esforçou ainda tanto como ele pela criação da literatura brasileira, nem combateu com mais energia a nossa subserviência literária a Portugal. Infelizmente, Alencar, pela razão dada, falsificava tudo em que tocava, por uma necessidade de criar, de idealizar, ingênita ao seu organismo, mas que punha-o forçosamente fora da verdade. Entretanto, se houvermos de admitir a inverdade na arte, o grande romancista, deixou - nos duas obras - primas que honrariam ainda as mais ricas literaturas o *Guarani* e a *Iracema*. Macedo, a quem não faltava vocação literária, carecia no entanto de um principio dirigente, o que fez que não fosse ele, apesar de para isso ter dotes incontestáveis, o criador do romance genuinamente brasileiro. Depois de Pena, foi o mais perfeito autor dramático que temos tido. O que prova, porém, uma nova orientação das idéias dos nossos romancistas, é que o próprio José de Alencar, deixa a sua ilusão indianista para estudar de 1873 para cá um meio mais brasileiro, no *Gaúcho*, no *Tronco do Ipê*, e no *Sertanejo*. Pelo mesmo tempo aparecem os romances de Silvio Dinarte (Escragnolle Taunay) e os de Franklin Távora, que, embora compreendendo o naturalismo cada um a seu modo, vêm concorrer para o abandono completo do culto indianista pelo estudo de dramas e atores mais nacionais.⁴²

É importante lembrar que a literatura nacional no século XIX manteve, em relação à literatura européia, uma atitude “ambígua”, ora procurando afirmar-se com uma identidade própria, ora buscando inspiração nos grandes modelos estrangeiros para se renovar.⁴³ Essa ambigüidade tendeu a se agravar ao longo desse período devido ao intenso cruzamento de correntes e movimentos literários: Romantismo, Realismo, Naturalismo, Simbolismo e Parnasianismo.⁴⁴

Tais movimentos, apesar de apresentarem, cada um a seu modo, uma oposição aos estilos de produção anteriores, no que tangia à compreensão da realidade brasileira, guardavam muitas vezes no seu interior uma certa identidade e continuidade com o que

⁴² Idem, p. 125-126.

⁴³ Ver, a esse respeito, AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*, 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/UNB, 1996, p.406.

⁴⁴ Há diversos críticos literários que analisam minuciosamente as características desses movimentos literários, dentre eles: BOSI, Alfredo. op. cit., VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira: de Bento Teixeira(1601) a Machado de Assis (1908)*, 7. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

criticavam e desejavam abandonar. Sendo assim, classificar as obras dos romancistas brasileiros dentro de modelos literários em “estado puro” não parece possível.⁴⁵

As análises apresentadas por Antonio Candido sobre o Romantismo e o Naturalismo, por exemplo, são bastante esclarecedoras sobre essa dificuldade:

O eixo do romance oitocentista é pois o respeito inicial pela realidade, manifesto principalmente na verossimilhança que procura imprimir à narrativa ... No Romantismo, o afastamento dessa posição ideal se fez na direção e em favor da poesia; mais tarde, no Naturalismo, far-se-ia na direção da ciência e do jornalismo. Tanto num quanto noutro porém, permanece o esteio da verossimilhança e, mais fundo, a disposição comum de sugerir certo determinismo nos atos e pensamento do personagem. A insistência dos naturalistas no determinismo inspirado pelas ciências naturais não nos deve fazer esquecer o dos românticos, de inspiração histórica. Com matizes mais ou menos acentuados de fatalismo, uns e outros se aplicavam em mostrar os diferentes modos por que a ação e o sentimento dos homens eram causados pelo meio, pelos antecedentes, a paixão ou o organismo. Daí um *realismo* dos românticos, que apenas seria desnorteantes se não lhe correspondesse um patente *romantismo* dos naturalistas, para fazer da ficção literária no século XIX, e da brasileira em particular, um conjunto mais coeso do que se poderia à primeira vista.⁴⁶

As considerações apresentadas por José Veríssimo sobre a corrente de renovação que vivia o país nas últimas décadas do século marcam não só o conhecimento do autor sobre os grandes debates da época, como também uma tomada de posição quanto à necessidade da Província do Pará participar desse processo de mudança. Esse desejo pode ser depreendido da passagem abaixo:

Para dirigir-nos com segurança para o futuro, precisamos conhecer o passado ... espero que não se romperá a corrente começada em 1873 , que irá de dia para dia elevando o nível da mentalidade brasileira. Terminarei por isso com um voto: o de que o Pará não fique fora desse movimento e compreenda que para a glória e a honra, e para a própria felicidade material de um povo, não basta produzir borracha.⁴⁷

⁴⁵ Consultar, a esse respeito, XAVIER. *A educação na sociedade brasileira: um exame das concepções e das práticas educacionais na produção literária nacional (1840- 1920)*. Tese (Livre Docência em Filosofia, História e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

⁴⁶ CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1836-1880)* 3. ed. São Paulo: Martins, 1969, p. 111.

⁴⁷ VERÍSSIMO, José, op. cit., p. 128.

2. A Criação do Colégio Americano

O propósito de José Veríssimo de veicular as novas idéias do século se materializou nas reformas pedagógicas implantadas no Colégio Americano (1884-1890), fundado e dirigido por ele na Província do Pará. Esse colégio era um dos mais afamados estabelecimentos de ensino primário e secundário, para onde as famílias ricas da sociedade paraense encaminhavam seus filhos para serem educados. Os princípios pedagógicos aí delineados tinham como referência a ciência positiva, de matriz positivista e evolucionista. Esse ideário pode ser visualizado em várias passagens dos escritos que compõem a nova edição da *Notícia Geral Sobre o Colégio Americano*.

No discurso proferido aos pais dos alunos por ocasião da inauguração do colégio, José Veríssimo chamava a atenção para o fato de que o único tipo de educação que pretendia oferecer aos alunos era a moderna, ressaltando que a distinção entre instrução e educação era moderna e que pertencia à ciência positiva. As suas reflexões sobre essa questão tinham como referência os teóricos Ch. Robin, Alexandre Bain e Herbert Spencer. Vejamos:

Instrução é, segundo Ch. Robin, a aquisição de noções novas acerca do homem, dos objetos e dos fenômenos que o cercam, tanto inorgânicos e orgânicos como sociais, encarados no espaço e no tempo; e a educação, consoante ao pensar do mesmo autor, o estudo das relações dos caracteres particulares de cada espécie do corpo entre si e com os seres vivos, para a dedução das leis de relação que nos indicarão os nossos deveres conosco mesmos, com os outros e com quantos objetos nos cercam. Juntas como não podem sem graves detrimento de ambas e da sociedade deixar de estar, devem tender, segundo o conceito da filosofia da qual é um dos mais notáveis corifeus o citado escritor, a fazer-nos tirar o melhor possível das nossas faculdades, movendo-as a produzir também o mais possível, socialmente falando.

Para um dos espíritos mais poderosos deste século, o eminente filósofo inglês Herbert Spencer, a educação e sob este título ele compreende também a instrução - tem por fim preparar-nos para a vida completa, como se expressa ele, pelo estudo dos principais gêneros de atividade que constituem a vida humana; atividade que ele classifica assim: 1º a que tem por fim direto a conservação do indivíduo, 2º a que, provendo às necessidades de sua existência, contribui indiretamente para a sua conservação, 3º aquela cujo objetivo é a manutenção e educação da família, 4º a que assegura a conservação da ordem social e política, 5º finalmente, a atividade de gênero variado empregada a preencher os ócios da existência pela satisfação dos gostos e sentimentos.

O ilustre pensador Alexandre Bain, cuja obra *A ciência da educação* é, a meu ver, o melhor tratado existente de pedagogia, não define precisamente o que é

educação, mas do seu contexto se depreende que para ele é a formação para melhor das faculdades intelectuais e morais do homem, guiada por um estudo profundo, que ninguém melhor do que esse eminente psicologista estava no caso de fazer, da fisiologia e da psicologia da criança.⁴⁸

Como podemos observar, os intelectuais que serviram de base para o delineamento das ações educativas a serem postas em prática no colégio eram aqueles que, no mundo europeu do século XIX, se voltaram à crítica do modelo educacional ainda imperante, que privilegiava a educação clássica em detrimento da científica, e propunham um sistema escolar que se adequasse às novas exigências da sociedade da época, industrial, comercial e científica.

Nesse contexto, o conhecimento científico despontava, ao lado das letras, como necessário e indispensável para dar respostas às novas circunstâncias históricas engendradas pela Revolução Industrial. A máxima da escola, de que era preciso crer e não fazer perguntas, priorizando a verbalização do mestre e as verdades absolutas, já não poderia mais ser sustentada. A ciência e o pensamento científico deveriam substituir as práticas tradicionais, presas ao estudo do sobrenatural. Romper com essas práticas e com programas educativos desprovidos de qualquer função científica e utilitarista pareciam ser, entre outras coisas, a preocupação de grande parte da intelectualidade européia.

José Veríssimo, adepto desses valores, deixa entrever em várias passagens do seu discurso que pretendia introduzir, no colégio, um ensino de base científica, e outras formas de aprender e ensinar que tornassem o aprendizado mais atraente e favorecessem a compreensão, ao invés da mera decoração das lições.

As lições de coisas eram os meios sobre os quais se assentariam o desenvolvimento do ensino científico propalado por José Veríssimo. Vejamos:

As lições de coisas, cuja eficácia não é mais lícito pôr em dúvida, me darão, é certo, o ensejo de estabelecer um ensino tanto ou quanto científico, no qual muito confio.

[...]

Como auxiliar indispensável do ensino segundo o método intuitivo fiz aquisição do material que vistes e examinastes, ainda incompleto sem dúvida, mas porventura o mais completo que se encontra na província. A utilidade desses objetos é patente; não vejo necessidade, pois, de demorar-me a demonstrá-lo. Em resumo direi, que facilita extraordinariamente o trabalho

⁴⁸ VERÍSSIMO, José. *Notícia Geral Sobre o Colégio Americano*. Pará: Tipografia. de Pinto Barbosa & C., 1888, p. 8-9.

do professor e o do aluno, ao qual dá sempre idéias mais claras do que o ,
poderiam fazer as mais hábeis explicações daquele.
Alguns desses objetos foram premiados na Exposição pedagógica do Rio de
Janeiro.⁴⁹

É importante lembrar que as “lições de coisas” eram uma modalidade de ensino intuitivo e que apareceram pela primeira vez no ensino primário brasileiro na Reforma empreendida por Carlos Leôncio de Carvalho em 1879. A preocupação em preparar os professores primários para trabalharem com um ensino dessa natureza era tanta que chegou-se até a introduzir, na parte relativa à reforma do ensino das escolas normais, a disciplina “Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas”.⁵⁰

O ensino das coisas deveria partir da experiência, do concreto e do contato direto com os objetos do conhecimento. A cultura dos sentidos, como era conhecida, valorizava todo o conhecimento que se obtinha por meio das coisas sensíveis e da apreensão primeira do mundo exterior, contrapondo-se à forma convencional, até então em voga, de se ensinar com base na verbalização e nas verdades absolutas. Essa tendência a trabalhar com as coisas podia ser apreendida, por exemplo, na aquisição de materiais didáticos, muitos dos quais encomendados da Europa, na utilização de mapas, globos e atlas, na instalação de laboratórios apropriados, de recursos retirados da própria natureza, das caminhadas ao ar livre etc. Todo um arcabouço pedagógico devia ser montado para aguçar a curiosidade das crianças.

As considerações de José Veríssimo sobre a facilidade que tinham as crianças de 7 a 10 anos de compreenderem mais a astronomia, a física, a química, a biologia e a matemática do que a gramática devia-se principalmente ao fato de que a linguagem deve ser adquirida através do uso que se faz dela e não mediante um ensino gramatical preso a regras, a princípios e à memorização, que ao invés de gerar interesse gerava aversão.

Compartilhando das mesmas idéias de Bain e de Herbert Spencer, José Veríssimo defendia que a gramática só deveria ser ensinada a maiores de dez anos. Ocupar a mente das crianças antes dessa idade com coisas incompreensíveis, como era o caso da gramática, contribuía para tornar o seu aprendizado desagradável. Os trechos seguintes elucidam essa questão:

⁴⁹ Idem, p.12-13.

⁵⁰ Para aprofundamento dessa questão, consultar CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. *Benjamin Constant e a instrução pública no início da República*. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994, p.165-166.

E sinto-me sinceramente, senhores, porque é mil vezes mais fácil, com o auxílio do material apropriado ensinar uma criança de 7 a 10 anos a astronomia, a física, a química, a biologia, do que fazê-la compreender o que é substantivo. Esta observação que eu lera algures, julgando-a um pouco paradoxal, confirmou-me a pouco tempo de prática de lidar com crianças a quem me foi sempre mais custoso fazer compreender a explicação de um fato natural do domínio de uma daquelas ciências do que a regra mais simples da gramática de todas as disciplinas a mais inútil e a mais odiosa as crianças, segundo reconhecem os mais notáveis pedagogistas contemporâneos.

Procurei mesmo introduzindo um método novo no ensino da gramática, proceder experimentalmente, partindo do fato lingüístico para a dedução da regra, sem obter os resultados que esperava, levando-me este insucesso a compreender a justeza da condenação dessa disciplina dada a crianças de menos de 12 anos, por pensadores do valor de Bain, de Spencer, de Mismar e do notável pedagogo argentino Berra.

Não creio, diz terminantemente Bain, que de nenhuma forma a gramática possa ser para o espírito um meio de disciplina científica ou lógica.

É fácil embora cruel, fazer os pobres meninos decorarem páginas e páginas de gramática, conforme o condenável sistema seguido. Entre esses meninos que vedes alguns há que repetirão sem falta de uma palavra a sua gramática de Pinto Marques que aprenderão algures, mas que no entanto serão incapazes de reconhecer no trecho lido as diferentes partes do discurso, a incorreção de uma frase e que falam e escrevem incorretamente. Ora, desde que a gramática não serve para fazer-nos falar e escrever corretamente, melhor é bani-la dentre as matérias que devemos aprender.⁵¹

O ensino de gramática, posto em prática por José Veríssimo nas primeiras classes do ensino primário, objetivava suscitar o interesse das crianças em aprender a falar e a escrever corretamente. As atividades pedagógicas adotadas nessas classes buscavam incentivar os alunos a pronunciarem corretamente as palavras, a compreenderem os significados das palavras e das frases, assim como a realizar exercícios ortográficos para que pudessem escrever corretamente. Eis a sua proposição:

Resolvi pois – e tenho a satisfação de anunciá-lo aos meus alunos da segunda classe do curso primário – abolir desde o trimestre vindouro o estudo da gramática que apenas começara a ser estudada e isto mesmo homeopaticamente e do modo mais pratico possível, pelos alunos da terceira classe do mesmo curso, todos em geral maiores de dez anos.

Na primeira e segunda classe, os exercícios de prosódia com a explicação da significação de cada palavra e de cada frase, e os exercícios de ortografia, com a exposição sucinta de algumas poucas regras, substituirão com incalculável vantagens o deprimente ensino da gramática decorada.

⁵¹ VERÍSSIMO, José. op. cit. p. 9-10.

A leitura em voz alta continuará a merecer particular cuidado convencido que estou, com todos os educadores americanos, e com o sr. Legouvé, que pôs em moda em França o ensino da leitura, da sua importância e utilidade.⁵²

A crítica de José Veríssimo ao estudo da gramática incidia particularmente sobre o sistema até então em voga, de se ensinar essa matéria tão somente através dos livros, privilegiando as regras e a memorização em detrimento de um aprendizado espontâneo, prático, atrativo e útil. Convém ressaltar que o autor não se contrapunha ao uso dos livros, mas à forma como eram trabalhados nas escolas. Veículos, na maioria das vezes, de conceitos já prontos, não permitiam que as crianças elaborassem suas próprias idéias sobre um determinado assunto. Os livros assumiriam, em sua proposta, apenas uma função complementar ao ensino, quando não fosse possível lançar mão de outros meios que pudessem tornar o aprendizado agradável.

Como podemos observar, muitos dos princípios defendidos por José Veríssimo para o Colégio Americano foram extraídos principalmente de teóricos europeus, preocupados em adequar a escola às exigências sócio-econômicas ditadas pela nova ordem mundial. As idéias pedagógicas de Herbert Spencer, por exemplo, foram retomadas e sedimentadas pelo autor em suas realizações naquela instituição de ensino.

Mas, o que propunha no campo educacional o teórico inglês inspirador ? Não temos a intenção de ampliar a discussão, mas trazer para a análise algumas questões tratadas por ele, e que serviram de base para as reflexões empreendidas por José Veríssimo.

Segundo Spencer, a convicção, ainda predominante entre alguns educadores e pais de alunos, de que a educação se limitava às informações que se poderiam retirar dos livros fez com que muitos deles colocassem nas mãos das crianças determinados conhecimentos que elas ainda não tinham condições de compreender, como por exemplo o alfabeto. Os livros assumem, nesse cenário, uma função suplementar, isto é, um meio indireto que se lança mão para a aquisição de informações, quando não se tem disponíveis os meios diretos que possam auxiliar no aprendizado das crianças.

Os professores, não percebendo o valor da educação espontânea nesses primeiros anos de vida escolar, acabam por aniquilá-la e combatê-la, insistindo em ocupar a mente das crianças com coisas insignificantes e incompreensíveis, que não suscitam a sua curiosidade

⁵² Idem, p. 10-11.

para o ato de aprender, tornando esse ato desagradável e repugnante aos olhos das crianças. Somente se deveriam trabalhar novas fontes de ciências pelos livros quando se estivessem esgotados todos os meios que pudessem ser adquiridos pela vida de casa, das ruas, dos campos. Isso se deve ao fato de ser a instrução imediata mais importante do que a mediata. Além do mais, as palavras presentes nos livros só podem ser interpretadas na medida em que se estabeleça uma conexão com as idéias já adquiridas anteriormente pela experiência das coisas.

Por outro lado, a instrução formal começava muito cedo, sem levar em conta o grau de desenvolvimento das crianças. Se o progresso intelectual deveria partir necessariamente do concreto para o abstrato, ignorar esse princípio significava conter o seu próprio avanço. O desconhecimento desse princípio, por parte dos professores, refletia-se na insistência em ensinar as crianças coisas abstratas, que ainda não tinham condições de compreender, como era o caso da gramática, que só deveria ser objeto de estudos anos mais tarde.

A preocupação em colocar em primeiro plano as definições, as regras, assim com os princípios, sem levar em consideração a ordem natural de crescimento e desenvolvimento das crianças, contribuíam para tornar o seu aprendizado cansativo e desagradável, transformando-as em meras repetidoras das idéias dos outros, sem elaborar suas próprias idéias. Uma educação que sobrecarrega a mente das crianças com coisas inúteis dificilmente permitiria que elas se desenvolvessem plenamente. Assim, repetir as palavras de forma correta deveria ceder lugar à compreensão de seus significados.

O ensino rotineiro, que supervalorizava a memorização, foi sendo substituído pelas lições orais realizadas nos campos, e nas ruas; enfim, em locais apropriados, onde as crianças pudessem expandir sua curiosidade. Por outro lado, o ensino por regras foi dando lugar ao ensino por princípios, que consistia em deixar as generalizações para os momentos em que as crianças se encontrassem aptas para formulá-las. Os estudos deveriam ser desenvolvidos com base na observação e na experimentação das coisas, isto é, uma educação voltada para as “lições das coisas”.

O ensino dos rudimentos das ciências devia partir do concreto, ao invés de ser feito abstratamente. Apresentado às crianças de forma atraente, tornaria o seu aprendizado agradável; aprender com prazer e espontaneamente contribuía por tornar os estudos ligados à ciência instigante e interessante para as crianças. Anos mais tarde, uma vez interrompida a

superintendência exercida pelos professores, os estudos aí iniciados continuariam a ser realizados sem a interferência direta dos mestres. Homens que na mocidade tenham entrado em contato com a ciência através de árduas tarefas, com ameaças de castigos e que não foram incentivados a adquirir o hábito de estudar por si mesmos, dificilmente se entregariam na idade adulta a estudos dessa natureza, enquanto aqueles que a receberam de forma natural e no tempo apropriado estariam mais dispostos a dar continuidade, por toda a vida, à instrução espontânea começada na juventude.

Dessa maneira, a educação que mais convinha e que deveria ser oferecida às crianças era aquela que as preparava para a vida e que as tornava autônomas para realizar suas próprias pesquisas. Cabia ao professor, nesse processo, ensiná-las o menos possível e predispô-las a buscar e a descobrir por si mesmas os novos conhecimentos.⁵³

José Veríssimo, comungando desses valores, defende em muitas passagens dos discursos proferidos aos pais dos alunos e aos professores, a necessidade de superar o sistema de estudos ainda predominante no curso primário que privilegiava a memória em detrimento da compreensão. A favor de um ensino atrativo, agradável e fundado na experiência, que despertasse nas crianças de mais tenra idade o interesse pelas letras e pelas ciências, delineou um conjunto de ações que deveriam tornar o aprendizado o mais concreto e prático possível. No Colégio Americano, as atividades propostas para o ensino da História e da Geografia do Brasil e da Matemática, por exemplo, caminham nessa direção.

Em uma casa brasileira de educação o ensino da história do Brasil, deve ocupar um lugar distinto. Temos feito com regularidade, mas sem grande proveito para os meninos da segunda classe primária, a quem o trabalho de decorar tirava toda a vontade de compreender e explicar por palavras suas, como queria, os fatos que aliás relatavam com toda exatidão. No novo programa, vereis que esse sistema é substituído pela leitura da lição e comentários, nos quais os alunos serão dirigidos pela professora a cujo cargo estão e a cujos esforços e boa vontade devo aqui render plena justiça.

Contrariamente à autorizada opinião de Bain, penso que o ensino da geografia pode, sem inconveniente, ser começado cedo, desde que, como temos feito deixemos de lado as definições áridas e façamos estudar mais pelos mapas, globos e atlas do que pelos livros. O certo é que lisongeiámo-nos de haver obtido, sem grande esforço, notáveis resultados no ensino da geografia do Brasil a meninos de 8 a 10 anos.

A matemática que é sem dúvida a mais importante das disciplinas pedagógicas, e que deve ser a base de toda a educação intelectual, por isso

⁵³ Sobre esse assunto, consultar SPENCER, Herbert. Educação Intelectual, Moral e Física. Rio de Janeiro, São Paulo, Recife: Laemert & C. Livreiros Editores, particularmente os capítulos I e II, 1901.

que o é de todos os conhecimentos humanos, começa ao mesmo tempo que a leitura, com o estudo da numeração e de suas leis gerais e para as duas primeiras classes feita de modo inteiramente prático e com o auxílio dos aparelhos que vistes.

Todas as classes estudam também geometria prática aprendendo-a, como tenho reconhecido nas poucas lições dadas, mais facilmente do que aprendiam a gramática, a história e a mesma geografia, o que prova – e aqui volto de novo ao assunto do qual desviou-me esta longa explicação – a maior facilidade do ensino da ciência.

Já vos disse porque não me é possível este ano reformar completamente o sistema seguido de ensino primário entre nós, no que encontraria quiçá a oposição de alguns pais demasiados imbuídos dos preconceitos da educação literária; entretanto, tenho-o organizado, quanto me é possível já no sentido de uma direção, senão rigorosamente científica, como o quizera, pelo menos lógica, e vos prometo que logo que o possa o mudarei totalmente com inapreciável vantagens para a nossa mocidade atrofiada por um regime deprimente de matérias muitas vezes inúteis aprendidas broncamente de cor.⁵⁴

O desejo do autor de iniciar na Província do Pará o ensino das ciências naturais foi adiado. Isso se devia principalmente à falta de professores habilitados e à dificuldade de instalação de laboratórios apropriados. A passagem abaixo expõe essa questão:

Era desejo meu iniciar o ensino das ciências naturais nesta Província, mas fazê-lo de um modo profícuo; não ignoro porém que é impossível ensiná-las sem os laboratórios correspondentes, por mais modestos que sejam, e deixo a ignorância audaciosa e como quer que seja imprudente, a glória de enganar o público anunciando que não pode absolutamente realizar.

Enquanto, pois, não possuir laboratórios e professor realmente habilitado, o Colégio Americano não ensaiará o ensino, aliás utilíssimo, e por ventura hoje indispensável dessas ciências.⁵⁵

Um outro aspecto discutido por José Veríssimo, no Colégio, dizia respeito à educação moral. Partindo do princípio de que as crianças eram portadoras de traços psicológicos bons ou maus, herdados de seus ancestrais ou adquiridos no próprio ambiente familiar, conclamava os pais dos alunos a participarem efetivamente da educação escolar de seus filhos, com vistas a modificarem os “maus instintos”. Orientar essa formação para o cultivo de comportamentos desejáveis parecia ser uma preocupação dominante. Vejamos:

As crianças – a quem o digo eu - não são nem em geral boas, nem em geral más. Como todos os seres orgânicos elas podem trazer pela iniludível lei da

⁵⁴ VERÍSSIMO, José. op. cit. p. 11-12

⁵⁵ Idem, p. 22.

hereditariedade psicológica os germens do mal e do bem, conforme foram bons ou maus os seus progenitores próximos e remotos de quem herdaram as qualidades físicas. É cruel, talvez, que assim seja, mas é verdade, a lei a cada passo verificável e verificada.

Assim é que numa mesma família, acham-se irmãos de caracteres morais diametralmente opostos, tendo uns “sádios”, conforme é costume dizer, a uns parentes, outros a outros. Quando o menino que temos sob os nossos cuidados é naturalmente bom, dócil, de boa índole e caráter, a tarefa do educador, limitando-se a dirigi-lo convenientemente, é relativamente fácil; quando porém é o contrário, o produto de maus instintos acumulados nos seus ascendentes ou num só de quem os herdou, essa tarefa torna-se espinhosíssima.

Mas é justamente neste caso que a educação é chamada à intervir, não como remédio infalível, mas, muitas vezes como poderoso modificador. Atualmente estamos muito longe das utopias pedagógicas de Rousseau e sua escola, para os quais a educação era uma panacéia efficacíssima; os modernos educadores ao contrário, esclarecidos pelas descobertas da psico-fisiologia, reconhecem-na impotente para melhorar certos indivíduos.

É justamente quando se trata de aplicá-la como tal, que tornasse árduo e melindroso o trabalho do educador, que permitem a comparação que é justa, se acha muitas vezes no caso do médico encarregado de debelar um fato patológico cujas antecedentes desconhece; é aí que o problema se complica e dificulta principalmente quando o educador compreende a responsabilidade terrível que assumiu para com os pais e para com a sociedade aceitando a incumbência da educação de uma criança.⁵⁶

José Veríssimo, convencido de que uma empreitada dessa natureza só teria êxito se os pais assumissem junto com a escola a formação dos alunos, lança mão de algumas considerações do pedagogo francês Gréard, para mostrar que as famílias só tinham a ganhar se participassem da educação de seus filhos. Fortalecer os laços entre família e escola parecia ser o melhor caminho para controlar e disciplinar os “maus instintos” e fazer florescer os “bons”. Os trechos abaixo esclarecem essa questão:

Não, há, diz ele em um artigo sobre os deveres da família na educação, não há mal sistema da educação que se não melhore com a intervenção da família, nem bom que não haja a ganhar com ela. Uma das molas do governo interior dos colégios, qual o descreve Rollin, é a participação dos pais em tudo quanto interessa ao desenvolvimento moral da criança. J. J. Rousseau não é menos exigente. Não admite e que o pai invoque os impedimentos ou as preocupações dos negócios, das funções ou obrigações. O seu primeiro dever não é ser pai?

A educação pública não pode dar frutos senão sob a condição de que a família a prepare, a sustente e a complete. A mais funesta das condutas, continua Gréard, a respeito de uma criança é a carência de conduta, entregar-

⁵⁶ Idem, p. 13-14

se à inspiração de momentos, nada tomar a sério, defeitos ou qualidades, exaltar umas, fechar os olhos a outras ou divertir-se com elas dizendo: Ora, o colégio o ensinará. Como se os afazeres do colégio lhe deixassem tempo de ocupar-se de tudo aquilo de que não curam as famílias

Que ensejo para pais perspicazes nestas confidências exuberantes! Que ocasião de penetrar as transformações que se preparam no caráter do menino, de conhecer o meio em que se desenvolve, de assinalar-lhe as escolhas, de garantir contra o atrativo das impressões comuns de dar-lhe as razões das severidades ou das indulgências que ele não compreendeu, de fortificar no seu coração o sentimento da confiança e do respeito, de fazê-lo compreender-se a si mesmo, de modo que tire dos seus discursos a lição que eles contêm! Que falta, ao contrário, se em lugar de provocar-lhe as confidências, repelem-no ou se, o que é mais grave, não escutam senão para associarem-se pelo riso ou por em silêncio culpável a um mal sentimento do qual ele próprio não dá fé, se deixam extinguir-se nele esse foco de generosidade que é o tesouro da mocidade, se o constem despojar o mestre, quem quer que ele seja, do prestígio moral inexplorável da autoridade!⁵⁷

Mas o que seriam, para José Veríssimo, instintos “bons” ou “maus”? O autor não chega a definir claramente os tipos de comportamento e nem os valores morais socialmente aceitos; contudo, é possível extrair de seu pensamento que a educação moral deveria se fazer presente em todo o trabalho pedagógico do Colégio, cultivando as boas maneiras, como o amor ao dever, o respeito à hierarquia, à lealdade, à generosidade, à dignidade, o amor à pátria etc. Como podemos observar, é uma educação moral que valoriza a boa conduta e a obediência e que se volta para a manutenção do consenso social.

Em vista disso, pergunta-se: Quais os meios disciplinares utilizados por José Veríssimo para manter a ordem no Colégio? O próprio autor nos dá conta de que nada mais eram do que a emulação, a censura, o elogio, a repreensão, a prisão, os castigos escritos e a privação do recreio e da comida. Apesar da privação da comida aparecer, à primeira vista, aos pais dos alunos como um procedimento rigoroso, que poderia colocar em risco a saúde dos alunos, enfatizava o autor que preferiria mil vezes esse tipo de privação do que a pancada. Justificando a adoção desse tipo de repreensão, cita o pensador Alexandre Bain que assim se manifesta sobre a privação da comida: “Punir uma criança tirando-lhe, uma vez por acaso, uma das três ou quatro comidas do dia, não apresenta o menor inconveniente sob o ponto de vista da saúde, e pode produzir nela uma impressão salutar”.⁵⁸

⁵⁷ GRÉARD apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 14-15.

⁵⁸ BAIM apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 16-17.

Apesar de o autor se colocar favorável à implantação de uma disciplina escolar que fosse ao mesmo tempo rigorosa e amável, que procurasse atuar mais pela ternura do que pela força ou pelo abuso do poder, os meios disciplinares por ele delineados estavam carregados de ações punitivas. Disciplinar e controlar eram as palavras de ordem a serem seguidas por todos aqueles envolvidos na formação das crianças.

Esse controle rígido de comportamento pode ser percebido no trecho abaixo:

Além da formação do caráter, desenvolvimento dos instintos altruístas, severa regulamentação dos costumes, tudo o que, em suma, constitui a educação moral, que é objeto da maior solicitude por parte da Diretoria, as boas maneiras, a civilidade, são também assunto de especial cuidado, esforçando-se o Colégio para que um alto sentimento de dignidade, de honra, de delicadeza, de sinceridade presida todas as relações do aluno, quer com seus mestres, quer com seus condiscípulos.

O regime interno, forçosamente severo, por isso que em busca de todos, cumpre conseguir ordem e disciplina, de dezenas de meninos de educação, caráter, e hábitos diferentes.

O Colégio exige a submissão mais absoluta às regras estabelecidas para a manutenção da ordem e disciplina indispensáveis numa casa de educação.

Por uma constante e multiplicada vigilância, e uma série de medidas tendentes a evitar as ocasiões de faltas, o Colégio espera poder abolir completamente, o que é talvez impossível, as punições.⁵⁹

De uma maneira geral, a disciplina escolar proposta visava, antes de mais nada, a manter a ordem e a disciplina. Aos violadores das normas estabelecidas eram imputados severos castigos, que deveriam servir de exemplos para os demais; tudo em nome da ordem, da obediência, da submissão e dos bons costumes. Tratava-se de disciplinar as mentes, reorganizar as atitudes e os gestos, para a manutenção da ordem social.

Nessa mesma direção, foi instituído o tempo escolar com a finalidade de dirigir e controlar. Esse tempo de trabalho e de lazer era assim planejado por José Veríssimo:

5 h.....	Despertar
5 h. - 6 h.30	Levantar, banho e vestir
6 h.30 - 7 h.....	Primeira refeição: café, chá ou mate com pão.
7 h. - 7 h.15.....	Recreio
7 h.15 - 8 h.....	Aula
8 h. - 8 h.15.....	Recreio
8 h.15 - 9 h.....	Aula e Estudo
9 h. - 9 h.15	Recreio

⁵⁹ VERÍSSIMO, José, op. cit.,p. 51-52.

9 h.15 – 10 h.....	Aula e Estudo
10 h.- 10 h .15.....	Recreio
10 h.15 – 11 h.	Aula e Estudo
11 h. - 11 h.45.....	Segunda refeição: Almoço: 2 pratos de carne, arroz, legumes, pão, chá ou mate e pão com manteiga – Saída para os externos.
11 h.45 – 12 h.45	Recreio
12 h.15 – 13 h.....	Estudo
13 h. – 13 h.45.....	Entrada dos Externos – Aula e Estudo
13 h.45 – 14 h.....	Recreio
14 h. - 14 h.:45	Aula e Estudo
14 h.45 - 15 h.	Recreio
15 h. – 15 h.:45.....	Aula e Estudo
15 h.45 – 16 h.:30.....	Trabalhos fora do programa de estudos, como classes de música e outras, exercícios militares, ou recreio – Saída dos Externos e Meio Pensionistas.
16 h.30 - 17 h.15.....	Terceira refeição: Jantar: sopa, dois pratos de carne e arroz, pão, legumes, sobremesa.
17 h.15 - 18 h.:30.....	Recreio
18 h.30 - 20 h.....	Estudo
20 h. - 20 h.:30.....	Quarta refeição: chá e recreio
20 h.30	Deitar. ⁶⁰

Como podemos verificar, previa-se minuciosamente o tempo destinado ao sono, às refeições, às recreações e ao trabalho intelectual. O controle instituído visava a disciplinar o corpo para atender ao pleno desenvolvimento das atividades escolares, assim como inculcar nas crianças o sentimento utilitarista de não se perder tempo, visto que desperdício de tempo equivaleria a desperdício de forças. Essa era uma racionalidade que se coadunava com a nova ordem econômica capitalista, da disciplina e da produtividade.

Nesse processo de valorização da disciplina, do tempo e da ordem, em que se fundamentava a educação escolar das elites, ministrada pelos colégios, ganhava espaço a Educação Física, na medida em que o físico disciplinado se colocava como condição necessária e indispensável para a consolidação da nova ordem sócio-econômica. Disciplinar o físico representava, entre outras coisas, disciplinar o espírito e a moral, para a manutenção de uma sociedade da ordem.⁶¹

⁶⁰ Idem, p.58-59.

⁶¹ Ver, a esse respeito, SOARES, Carmen Lucia. Educação Física: Raízes européias e Brasil. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001, p.79.

Esse caráter disciplinador e moralizador da educação física permeou as reflexões de José Veríssimo, no Colégio. Somavam-se ainda as preocupações de natureza higienista e eugênicas. O próprio autor chama a atenção para o fato dessa educação ser tão importante quanto a educação moral e intelectual, visto que dela dependeria o futuro da família, da pátria e da humanidade. Ministrada em aulas regulares de ginástica, sob a direção de um professor habilitado e de exercícios militares dirigidos por um oficial do exército, jogos diversos como a barra, o piquete, o salto carneiro e as longas caminhadas compunham seu programa de estudos. Para ele:

Não há, pois, senão razões de prezarmos a ginástica, como um meio da educação física, se quisermos dotar a nossa pátria de cidadãos não só instruídos e moralizados, mas são, principalmente se forem seguidos nesse ensino os preceitos da pedagogia de mãos dadas com a higiene

Estes sábios conselhos, reunidos acima na opinião de Laisné, tem sido sempre postos em prática no sistema de educação física do Colégio Americano, sistema que além dos cuidados higiênicos, cuja falta numa casa destas é quase um crime, abrange os exercícios militares, os longos passeios, a ginástica metodicamente aprendida, e, em larga cópia, os jogos mais recomendados na educação corporal como a *barra*, o *piquete*, o *salta-carneiro*, o *round*, o *quadrado*, o *cavaleiro* ... e outros, para os quais se acha o Colégio convenientemente apetrechado, e que eu vi com imenso prazer bem aceitos da maior parte dos meus alunos.

Aulas de ginástica regulares, exercícios diários de ginástica higiênica, sem aparelhos, partidas de *cricket* e todos aqueles jogos, em muitos dos quais tomava parte ativa o distinto professor que há três anos dirige o ensino da ginástica nesta casa, passeios fora da cidade, uma regulamentação estritamente pedagógica das horas de trabalho e de recreio - são os meios postos em prática para dar aos alunos que lhes são confiados a educação física que o futuro da família, da pátria e da humanidade está reclamando com não menos impérios com que exigem a educação intelectual e moral.

... convencido que estou que, justamente no nosso país, onde um clima menos benigno debilita os organismo, mais imperiosa é a necessidade de prepararmos os nossos filhos para a luta de vida, não só guarnecendo-lhes o espírito e melhorando-se os sentimentos, mas, e principalmente, avigorando-lhe o corpo, em respeito do princípio da filosofia antiga corroborado e experimentalmente verificado pela ciência moderna: espírito são em corpo são.⁶²

A preocupação com uma educação física promotora da saúde física e mental, regeneradora das virtudes e da moral revela o quanto o autor estava sintonizado com o pensamento médico- higienista da época, que em nome da “civilização”, do “progresso” e da

⁶² VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 30.

“ciência” ditava normas de condutas de “bem viver”, contribuindo para a constituição de indivíduos saudáveis, úteis e disciplinados, para as funções específicas na produção.

Os argumentos utilizados por José Veríssimo para justificar a implantação da Educação Física no Colégio expressavam as preocupações das elites do país com a regeneração da raça, e com a saúde de homens e mulheres, vistos como soldados da pátria. Refletem ainda, de certa forma, o próprio interesse do capital em definir precisamente papéis e funções a serem desempenhadas por homens e mulheres na sociedade.

Por outro lado, as idéias sobre os benefícios que a ginástica poderia trazer, no que tangia à formação de um corpo robusto, forte e sadio, eram provenientes de uma visão medicalizada da sociedade, desenvolvida pelos médicos-higienistas. Esse pensamento normativo, disciplinador, controlador e moral foi determinante nas primeiras sistematizações por que passou a ginástica no nosso país.

Não restam dúvidas de que essa ginástica funcional e fragmentada, marcada pelo viés higienista, constituía-se em mais um elemento de que as camadas dirigentes do país lançaram mão para a disseminação de normas morais disciplinadoras do consenso. Se a ela caberia esse controle moral na construção da ordem, a própria cientificidade que lhe foi conferida lhe dava também status. Esta ginástica científica, fundamentada nas ciências biológicas, recomendada praticamente pelos médicos do mundo inteiro, só servirá para reforçar o reducionismo biológico presente na sociedade, constituindo-se em poderoso canal de divulgação da moral burguesa.

Em nome do novo, do moderno, do científico, José Veríssimo procurou colocar a educação física, mais precisamente a ginástica, como um instrumental valioso e importante para o desenvolvimento de corpos saudáveis que atendessem às exigências das forças produtivas em expansão no país.

CAPÍTULO II

JOSÉ VERÍSSIMO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA REPUBLICANA

1. O Progresso e a Educação Nacional

O desenvolvimento material esboçado na segunda metade do século XIX foi decisivo para aguçar o desequilíbrio entre o econômico e o poder político instituído, minando as bases sobre as quais se assentava a Monarquia. Nesse contexto, as elites urbanas e os representantes das oligarquias cafeeiras, apesar de gerarem grande parte da riqueza do país, sentiam-se prejudicados pela estrutura política vigente, que cerceava o avanço de seus empreendimentos econômicos. Pela primeira vez, republicanos e abolicionistas adotaram um novo estilo de fazer política, deixando os estreitos limites do “aconchego familiar” para enveredar por espaços mais amplos, que congregassem maior contingente populacional, como era o caso das praças públicas. Apesar das tentativas de mobilização popular, a República fora resultante de um golpe militar, instituída sem a participação das massas. Aos olhos das elites instruídas, o exército brasileiro se apresentava como o instrumento ideal para derrubar a Monarquia e conduzi-las ao poder. Convém lembrar que, desde a Guerra do Paraguai, setores ligados ao exército haviam se contraposto à Monarquia. Os militares, convictos de que os políticos civis eram corruptos, apresentavam-se à sociedade como os redentores nacionais.⁶³ As alianças momentâneas, firmadas entre uma parcela do exército, fazendeiros do oeste paulista e representantes das camadas médias, pôs fim ao regime monárquico que, por questões de ordem estrutural, já estava bastante debilitado e enfraquecido.

As mudanças econômicas e sociais presentes na sociedade brasileira, nas últimas décadas do Império, foram decisivas para minar as bases sobre as quais se assentava a Monarquia. Muitos fatores contribuíram para a derrocada desse regime político que, por questões de ordem diversas, passava a ser visto como um empecilho ao avanço das relações capitalistas de produção no país.

Nesse contexto, assistimos ao surgimento de novos grupos sociais com interesses divergentes, que lutavam por maior participação política e econômica. Tais grupos, representados principalmente pelos fazendeiros do oeste paulista, por elementos ligados à

⁶³ Consultar a esse respeito, COSTA, Emília Viotti, op.cit., p. 15.

incipiente indústria brasileira, profissionais liberais e militares, desejosos de fazer valer seus empreendimentos, sobretudo econômicos, aliaram-se para pôr fim a esse regime político.

A Proclamação da República (1889) nada mais foi do que uma rearticulação de poder por meio da qual se buscou adequar a ordem política a uma situação econômica já esboçada desde o segundo reinado, com o desenvolvimento da lavoura cafeeira, recuperadora das finanças do país. Os cafeicultores, que durante décadas haviam dividido o poder com as oligarquias açucareiras em franca decadência, conquistaram a direção absoluta do aparelho de Estado⁶⁴.

As expectativas iniciais, geradas pelo novo sistema de governo, que prometia renovação política e maior participação no poder de segmentos sociais antes excluídos do jogo político, foram sendo ao longo dos anos sistematicamente negadas. Desapontavam-se os intelectuais com as perseguições empreendidas pelo Governo Floriano Peixoto, assim como os operários, principalmente as lideranças socialistas, diante das dificuldades de se organizarem em partidos políticos, e a população, relegada à miséria e à opressão. Diante desse estado de coisas, os intelectuais abandonaram a política militante para se dedicarem à literatura, passando muitos deles a engrossar as fileiras dos serviços burocráticos. Os operários se dividiram em duas correntes; a dos anarquistas, que se contrapunham radicalmente à ordem instituída, que os renegava, e a dos que foram cooptados pelo estado. Os jacobinos foram eliminados da cena política e a grande massa da população ficou entregue a sua própria sorte.⁶⁵

Os grandes temas nacionais, que marcaram os debates entre os intelectuais brasileiros das mais variadas filiações teóricas nos anos finais do Império e que se mantiveram ainda presentes logo após a Proclamação da República, foram deixados de lado. O que interessava às oligarquias cafeeiras consolidadas no poder era a produção e a comercialização do café. As discussões sobre questões educacionais ficaram travadas nesse período. Somente a partir dos anos 10, do século XX, é que voltaram a ser inseridas no âmbito das grandes preocupações nacionais.

⁶⁴ A esse respeito consultar, XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado et al. *História da Educação: a escola no Brasil*, São Paulo: FTD, 1994, p.102.

⁶⁵ Sobre essa questão ver CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p.37.

De uma maneira geral, pode-se dizer que as “deposições”, “exílios”, “deportações” e “perseguições” de toda a ordem atingiram não só as elites tradicionais do Império, que buscavam restaurar seus privilégios, mas todos aqueles que defendiam reformas sociais mais amplas. Os elementos considerados nefastos ao regime republicano foram afastados para que ele se realizasse dentro da ordem.

Havia no país, nessa época, três correntes políticas e ideológicas que disputavam a constituição do novo regime: o jacobinismo à francesa, o liberalismo à americana e o positivismo. José Murilo de Carvalho, analisando os modelos de República e organização da sociedade propostas por essas forças políticas e ideológicas, diz que:

Embora fundamentalmente de natureza discursiva, as justificativas ideológicas possuíam também elementos que extravasavam o meramente discursivo, o cientificamente demonstrável. No caso do jacobinismo, por exemplo, havia a idealização da democracia clássica, a utopia da democracia direta, do governo por intermédio da participação direta de todos os cidadãos. No caso do liberalismo, a utopia era outra, era a de uma sociedade composta por indivíduos autônomos, cujos interesses eram compatibilizados pela mão invisível na vida do cidadão. Nessa versão cabia ao governo interferir o menos possível na vida dos cidadãos. O positivismo possuía ingredientes utópicos ainda mais salientes. A república era aí vista dentro de uma perspectiva mais ampla que postulava uma futura idade de ouro em que os seres humanos se realizariam plenamente no seio de uma humanidade mitificada.

Como discurso, as ideologias republicanas permaneciam enclausuradas no fechado círculo das elites educadas. Mas seja pelo próprio conteúdo do discurso, seja pelos elementos utópicos, elas acabavam por postular a saída do fechado e restrito mundo das elites, acabavam por defender cada uma a sua maneira, o envolvimento popular na vida política. ⁶⁶

Os modelos de organização social propostos por essas correntes ideológicas, apesar de divergirem quanto à maior ou menor participação popular e do Estado na construção do novo regime político, tinham algo em comum, que era a afirmação e justificação da ordem capitalista.

Com a República, o processo de expansão e desenvolvimento material esboçado nas últimas décadas do período imperial ganhou novo impulso e renovação. A economia brasileira manteve-se centrada na produção e comercialização do café para os grandes centros consumidores da Europa e dos Estados Unidos. Para atender à expansão desse ciclo produtivo,

⁶⁶ CARVALHO, José Murilo. A Formação das Almas: o imaginário da República do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.9-10.

ampliaram-se os investimentos nessa área e uma série de medidas de cunho político e administrativo foram implantadas com o objetivo de promover a alta dos preços do café nos mercados internacionais. A complexidade e a variedade de atividades presentes nesse processo produtivo apontavam para um avanço nas relações capitalistas no país.

Foi em torno da economia cafeeira que o Estado brasileiro organizou suas ações e imprimiu uma política econômica financeira voltada para a defesa e para a valorização desse produto. Diante do federalismo, que garantia aos estados brasileiros ampla autonomia para gerir os seus negócios e contrair empréstimos no exterior, os Governos dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro firmaram o Convênio de Taubaté (1906), cujas ações visavam, antes de mais nada, enfrentar as crises cíclicas da produção cafeeira e socializar os prejuízos. Esse convênio previa, entre outras coisas, a regulamentação do comércio do café, a proteção dos preços nos mercados internacionais, o aumento do consumo, a criação de uma caixa de conversão, a fixação do valor da moeda e a realização de empréstimos no exterior que garantissem, mesmo em época de crises, a produção e a comercialização desse produto. A economia cafeeira financiada pelo Estado gerou riqueza, mas também crises de superprodução e endividamento público.⁶⁷

A política de defesa e valorização do café, consagrada no Convênio de Taubaté, só foi possível graças à existência de uma estrutura de poder político marcada pelo coronelismo e pelo domínio dos cafeicultores paulistas sobre toda a máquina de Estado.

As oligarquias agrárias, para consolidar o seu poder e ampliar os seus negócios, criaram mecanismos políticos de controle que permitiram manter, sob o seu domínio, as oposições que surgiram dentro das várias facções que compunham as classes dominantes do país, e estabeleceram alianças que favoreceram o equilíbrio entre os poderes estadual e federal. Esse equilíbrio consubstanciou-se na “política dos governadores”, por meio da qual os grupos oligárquicos locais passaram a eleger os presidentes da República. A conjugação dessas forças políticas serviu para salvaguardar os interesses dos grandes proprietários de terras, marcando assim a preponderância dos estados mais ricos na direção política do país. Dessa maneira, as elites do país, ligadas aos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do

⁶⁷ Sobre a política de valorização do café, ver CARONE, Edgar. op. cit., p.51.

Sul, assumiram a liderança da política brasileira, sob o comando do Partido Republicano Paulista⁶⁸.

As garantias previstas na Constituição de 1891, de que a eleição presidencial seria direta e por maioria de votos e que a representação na Câmara Federal dar-se-ia de modo proporcional à população existente em cada Estado, permitiam às regiões que possuíam maiores divisas econômicas e maior contingente populacional, ou seja, o centro sul, o controle político sobre os demais estados brasileiros. Assim, sob a preponderância dos Estados mais poderosos foram estabelecidos acordos, alianças, ajustes e compromissos com os demais Estados da Federação para a escolha do Presidente da República. As alianças firmadas em torno dessa escolha serviam para dar estabilidade à nova ordem política instaurada.

Nesse processo de democracia apenas formal, o que mais importava era manter sob controle os votos dos eleitores, garantindo a eleição dos seus aliados e de seus protegidos políticos. Assim, o direito de voto concedido pela Constituição de 1891 a todo o cidadão brasileiro ou naturalizado que fosse alfabetizado, apesar de parecer à primeira vista capaz de superar as antigas barreiras econômicas e políticas até então existentes, criando um amplo eleitorado que poderia exprimir livremente sua escolha, não passava de ilusão, já que o sistema coronelista detinha o controle absoluto da máquina eleitoral, elegendo os candidatos que reforçariam a manutenção de seu poder.⁶⁹

Nessa conjuntura, o voto popular nada mais era do que a afirmação ou confirmação de acordos já firmados entre as oligarquias agrárias, cuja legitimação se dava por meio do “voto de cabresto” e das fraudes eleitorais, que eram freqüentes durante os pleitos eleitorais. Por outro lado, a restrição ao voto do analfabeto por si só já excluía o maior contingente da população brasileira. De acordo com o censo demográfico de 1890, 85% dessa população era analfabeta; logo, considerada constitucionalmente incapacitada para o exercício de direitos políticos.

Portanto, a implantação da República não ocasionou mudanças nas bases econômicas e sociais esboçadas nos últimos decênios do período imperial; pelo contrário, reforçou o poder

⁶⁸ Ver a esse respeito LOPES, Silvana Fernandes. *Lima Barreto e a educação: os limites de uma concepção crítica da educação escolar brasileira*. Tese (Doutorado em Filosofia, História e Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

⁶⁹ QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *O coronelismo numa interpretação sociológica*. In: FAUSTO, Boris, *História da Civilização Brasileira: O Brasil Republicano: estrutura de poder e economia (1889-1937)*, 6. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Bertrand, 1977, p.,155-158.

das oligarquias cafeeiras e o sistema coronelista, estrutura de poder que se manteve ao longo de toda a Primeira República.

Por outro lado, o capital acumulado pela economia cafeeira fomentou as bases para o desenvolvimento da indústria brasileira. Não se quer dizer com isso que a industrialização tenha sido financiada exclusivamente pelos fazendeiros do café e pelo capital nacional. Fazendeiros, comerciantes, banqueiros, empresas estrangeiras e imigrantes enriquecidos investiram diretamente ou indiretamente na produção industrial.⁷⁰

Mas o grupo empresarial gestado na complexa e diversificada economia cafeeira já nascia associado e controlado pelos interesses estrangeiros, o que dificultava o desenvolvimento de um projeto autônomo de industrialização. Além disso, os investimentos canalizados para esse ramo de atividade, via de regra, eram aplicados para a produção de bens de consumo, tornando a nação cada vez mais dependente da tecnologia externa, promovendo um avanço industrial capitalista periférico.

O empresariado industrial que aqui foi gestado, vinculado economicamente aos grupos latifundiários e dependente do capital internacional, não gozava de autonomia que lhe possibilitasse criar mecanismos de fortalecimento da economia nacional e que promovessem transformações nas formas tradicionais de dominação capitalista. Sem a busca por “independência” era quase impossível promover no país as mudanças econômicas, políticas e sociais que alterassem radicalmente a ordem econômico-social vigente. Essa dependência deu origem à constituição de um capitalismo industrial periférico, típico das economias que se integraram tardiamente no mercado mundial capitalista, que já se encontrava sob a égide do capital financeiro internacional. O empresariado brasileiro, dependente e controlado pelas grandes potências imperialistas, tornava-se cada vez mais suscetível e vulnerável aos interesses do capital assumindo, do ponto de vista político e econômico, todos os ônus que uma dependência dessa natureza engendrava.

Um outro aspecto a ser considerado diz respeito às contradições particulares presentes no processo de desenvolvimento industrial brasileiro. As empresas importadoras aqui instaladas se constituíam como um obstáculo interno para o pleno desenvolvimento da industrialização brasileira, uma vez que dominavam o fornecimento de bens de consumo para o mercado nacional, exercendo um verdadeiro monopólio. Tal domínio, apesar de ter sido

⁷⁰ Consultar XAVIER, Maria Elizabete Xavier, op cit., 1990, p.34.

atenuado durante a primeira guerra mundial, quando a produção industrial no país duplicou, manteve-se até a década de 30. A necessidade de se contornar a concorrência dos produtos importados conduziu à adoção de alternativas que marcaram significativamente o futuro do processo de industrialização no país: a grande empresa monopolista, fruto em geral da associação de atividades econômicas ligadas à produção e à importação de artigos manufaturados, e as pequenas unidades produtivas que seguiam um padrão mais artesanal do que propriamente industrial, dispersas em uma grande área, e que se dedicavam à produção de bens de consumo para suprir as necessidades do mercado local, comercializados a preços competitivos graças aos altos custos dos transportes. Por outro lado, as grandes empresas capitalistas que aqui se instalaram trouxeram do exterior uma tecnologia avançada e métodos de organização de trabalho que eram fruto de todo um desenvolvimento do capitalismo alcançado há mais de um século. A tecnologia que se implantava no país não era fruto de uma experiência acumulada e muito menos resultante do avanço interno das relações capitalistas de produção, o que reforçava o grau de dependência da indústria brasileira em relação ao mercado internacional.⁷¹

Nessas circunstâncias, o empresariado brasileiro só tinha acesso ao mercado internacional monopolizado pelas potências imperialistas quando se associava e se submetia às regras econômicas ditadas pelos pólos hegemônicos do capitalismo internacional, compartilhando dentro de determinados limites os lucros das transações comerciais. Isso se deu sobretudo na economia cafeeira, cuja acumulação de capital possibilitou a formação de um grupo empresarial nacional moderno que gerou para as nações imperialistas, presentes e associados nas várias fases que compunham a produção e a comercialização do café como transporte, mecanização, financiamento e exportação, lucros consideráveis. Nesse sentido, o capital financeiro internacional foi decisivo para o avanço e a consolidação da economia cafeeira, assim como para o desenvolvimento da indústria brasileira, gestada na crise da economia agroexportadora, cuja decadência favorecera a intensificação da participação desse capital na produção industrial.

É importante considerar, portanto, que foi durante as primeiras décadas do século XX que o Brasil encontrou as condições históricas necessárias para a superação da crise da

⁷¹ Idem, p. 35.

economia agroexportadora e para a alteração das formas tradicionais de dominação capitalista, através da industrialização.

No bojo desse processo de desenvolvimento, como vimos, assistimos ao crescimento da urbanização e à expansão do aparelho burocrático de Estado e do setor de serviços. Entre 1900 e 1920, as maiores cidades brasileiras, localizadas principalmente no centro-sul, viram sua população crescer em ritmo cada vez mais acelerado. O Rio de Janeiro, por exemplo, maior centro urbano do país e capital política da República, chegou a atingir nesse período um crescimento populacional de 68%.⁷²

Essa cidade, desfrutando de um papel privilegiado na intermediação de recursos gerados pela economia cafeeira e da condição de centro político do país, acumulou vastos capitais ligados ao comércio, às finanças e às indústrias. Possuidora da maior rede ferroviária nacional, mantinha uma rede de comunicação que a colocava em contato direto com o Vale do Paraíba, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Mato Grosso. O comércio de cabotagem, que realizava com as regiões Norte e Nordeste, completava essa cadeia de comunicações. O Rio de Janeiro, sede do Banco do Brasil e das maiores casas bancárias nacionais e estrangeiras, transformou-se assim no maior centro comercial e populacional do país.

O crescimento acelerado de que foi palco a capital da República deveu-se, entre outras coisas, à forte migração interna ocorrida durante o processo de desagregação do sistema escravagista. Esse processo, ampliado nos anos posteriores, concorreu para a formação de um contingente populacional de mão-de-obra superior às necessidades da indústria e dos serviços. Uma parcela significativa dessa população era constituída por antigos escravos que abandonaram a região fluminense em decadência e se dirigiram para essa capital. Além do mais, o Rio de Janeiro funcionava como um atrativo para os migrantes internos de todo o país, em busca de melhores oportunidades ocupacionais. Concorria ainda de forma decisiva para esse crescimento populacional de mão-de-obra a entrada de grandes levas de imigrantes de diferentes nacionalidades. Estima-se que entre 1900 e 1920, aportaram nessa cidade um total de 88.590 estrangeiros, quantidade inferior apenas ao Estado de São Paulo, com uma cifra de 274.250.⁷³

⁷² Ver, a esse respeito, SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999, p.52.

⁷³ FAUSTO, Boris, op. cit., p. 25-27.

A migração interna e a imigração estrangeira desempenharam um papel fundamental no processo de aceleração da urbanização no país, assim como no aumento considerável da força de trabalho nos centros urbanos hegemônicos, que ultrapassava as exigências das áreas produtoras em desenvolvimento. Embora o contingente da força de trabalho estrangeira ter decrescido com o passar dos anos, foi majoritária a sua atuação nos postos de trabalho ligados especialmente à indústria e aos serviços, sem esquecer, é claro, o seu predomínio na lavoura cafeeira.

Assim, o crescimento expressivo da população carioca, verificado no período de 1900 a 1920, contribuiu para a constituição de um cenário de miséria que atingia a população mais pobre, que se dirigia à capital do país em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Essa população, tão logo aí se instalava, via seus sonhos frustrados, na medida em que tinha de enfrentar moléstias de toda ordem, como malária, tuberculose, lepra, entre outras, e o desemprego crônico, gerado pela oferta abundante de mão-de-obra, obrigando-a a viver em condições sub-humanas.⁷⁴

Para agravar esse estado de coisas, concorreu uma série de crises econômicas e políticas que elevaram os preços da alimentação, do transporte e dos aluguéis, forçando essa população a se deslocar para os bairros mais distantes, agravando o seu estado de pobreza. Nesse panorama sombrio, pairavam ainda as medidas financeiras desencadeadas pela administração de Campos Sales (1898-1902) que, para conter os gastos públicos, demitiu funcionários federais e instituiu impostos elevados de consumo, inflacionando os preços dos produtos e tornando a vida mais difícil para essa população. Era na cidade que essa multidão empobrecida disputava a sua sobrevivência.

O elevado índice de desemprego estrutural que acometia, principalmente a sociedade carioca, levou uma parcela significativa da população a se submeter ao subemprego, à mendicância, à criminalidade e à prostituição. Essa situação de penúria e de desespero acarretou o aumento do alcoolismo, da delinquência infantil e juvenil, da loucura e dos suicídios. Mesmo aqueles que de alguma forma se apresentavam como uma mão-de-obra ocupada não estavam livres desse estado de coisas, já que eram obrigados, por uma questão de sobrevivência, a desenvolver as mais variadas atividades ligadas ao labirinto do subemprego carioca, assumindo “profissões de miséria”. Essas categorias profissionais eram representadas

⁷⁴ SEVCENKO, Nicolau. op. cit., p. 52.

pelos “trapeiros”, os “chumbeiros”, os “papeleiros”, os “cavaqueiros”, os “caçadores de gatos”, as “ledoras de mão”, os “coletores de botas e sapatos”, os “tatuadores”, os “ratoeiros”, os “apanha-rótulos” e os vendedores ambulantes, profissões fruto da miséria reinante.⁷⁵

A imagem de cidade insalubre e insegura não se coadunava com os novos tempos, marcados pelas idéias de modernização, de progresso e de civilização. Acompanhar esse progresso, tão almejado pelas elites intelectuais e políticas, significava alinhar o país ao grau de desenvolvimento já atingido pelos grandes centros do capitalismo internacional, adequando-o aos seus padrões e ritmos de crescimento. Para tanto, tornava-se necessário e indispensável adotar medidas que pudessem transformar o centro da cidade em espaço público “civilizado”, nem que isso representasse a exclusão da maioria da população brasileira. Um dos marcos desse processo de remodelação da capital política do país foi a inauguração da Avenida Central (1904). As modificações por que passava essa capital era, no dizer dos cronistas da época, a “regeneração” da cidade e do país.⁷⁶

Em nome da civilização e do progresso foram demolidos os antigos casarões coloniais e imperiais do centro da cidade, obrigando uma grande parte da população pobre a se deslocar para outras áreas distantes desse centro. Delineava-se, assim, uma nova configuração do subúrbio carioca, marcado pela proliferação das favelas e cortiços, onde as famílias viviam em verdadeiros pardieiros sem as mínimas condições de conforto e higiene, sujeitas às mais variadas doenças e violências.

A remodelação desse espaço público, feito exclusivamente para atender aos interesses das novas camadas emergentes, tinham por princípios básicos: condenar os antigos hábitos e costumes ainda ligados pela memória à sociedade tradicional; repudiar qualquer tipo de cultura que pudesse colocar em risco a imagem civilizada que desejam criar para o país; implantar uma política rigorosa de expulsão da população pobre do centro da cidade, para uso exclusivo das minorias ricas da sociedade, e a formação de um cosmopolitismo que se identificasse com a vida em Paris.⁷⁷ O espírito que acompanhava essas mudanças demarcava a destruição da velha cidade e a montagem de uma nova estrutura urbana que buscava se assemelhar à capital parisiense. Nesse novo espaço remodelado, a população pobre não tinha vez.

⁷⁵ Idem, p.60.

⁷⁶ Idem, p. 30

⁷⁷ Idem, p. 30

A sofisticação por que passava a região central do Rio de Janeiro, nessa época, visava a transformar essa cidade em capital “parisiense” brasileira, centro atrativo para os mais variados interesses e investimentos estrangeiros. Se por um lado a infra-estrutura básica montada deu à capital da República ares de cidade “civilizada”, gerou a proliferação da pobreza e da miséria, deixando a maioria da população entregue à sua própria sorte e sujeita aos mais variados problemas sociais.

Para completar esse quadro “civilizatório”, da reforma urbana em curso, foi deflagrado um projeto de saneamento básico, que tinha por objetivo combater o surto de doenças infecto-contagiosas e das epidemias que se alastravam. À frente desse projeto, encontrava-se o médico higienista Osvaldo Cruz, que operou todo um movimento em prol da “higienização” do espaço urbano.

As doenças e as epidemias não se constituíam uma novidade à época, posto que deitavam raízes nos períodos colonial e imperial; no entanto, a nova conjuntura sócio-econômica montada agravou esse estado de coisas já existente, deixando às claras a vulnerabilidade da saúde pública brasileira. Encarada muitas vezes como um caso de polícia, estava a exigir do Estado a adoção de medidas urgentes e severas que pudessem pôr fim ao caos imperante.

Passado o momento inicial de constituição de um “regime democrático” tão propalado pelas elites do país, a República se consolidou sem o mínimo de participação eleitoral e com a exclusão do povo no governo.

As propostas alternativas de organização do poder apresentadas por representantes do republicanismo radical, as do socialismo, assim como muitas das dos positivistas foram derrotadas e deixadas de lado. Além do mais, a capital da República não apresentava as mesmas características das cidades burguesas, onde se desenvolvera a democracia moderna. As tradições escravistas, ainda muito fortes na cidade do Rio de Janeiro, atenuaram o desenvolvimento das liberdades civis, contribuindo para estreitar as relações entre os cidadãos e o governo. Uma cidade composta em sua grande maioria de comerciantes, de burocratas e por uma gama de trabalhadores, onde a ordem antiga se desmoronava sem que a ordem burguesa fosse instaurada, apontava para a inexistência de condições históricas para a realização da cidadania política.

A relação da República com a cidade só fez agravar a separação entre elas e a cidadania na medida em que o sistema político implantado reprimia a mobilização política da população urbana, impedindo a cidade de se auto-governar. Além do mais, a República, uma vez consolidada, buscou fazer da cidade símbolo do seu poder e de sua pompa, perante a Europa, constituindo-se em foro de civilização e de progresso, capaz de pagar dívidas e contrair novos empréstimos junto aos credores internacionais. A transformação da cidade em vitrine de prosperidade econômica, política e cultural se fez com a exclusão do povo. O poder permanecia fora do alcance da maioria da população brasileira. Nas representações políticas, o povo aparecia quando muito como mero espectador e figurante.⁷⁸

Após a Proclamação da República, tão logo foram concretizados os ajustes políticos e econômicos, os setores sociais não beneficiados pela “República do Café” viram seus sonhos frustrados. Contudo, esses mesmos ajustes acabaram fomentando, a partir da década de 10 do século XX, uma agitação política e cultural de maior proporção do que aquela que antecederia a mudança desse regime político. O movimento político que desejava “republicanizar” a República trazia, à cena política, frações de classes antes excluídas do poder, como fora o caso dos senhores de engenho. Ganhavam força ainda, nesse cenário, os representantes das atividades urbanas e indústrias. Debates sobre o país e a educação se tornaram mais acirrados, apontando para a constituição de novos sistemas de controle pelas frações de classes emergentes.

Nesse contexto, marcado por sentimentos que oscilavam entre otimismo e desalento em relação ao regime político recém instituído, é que José Veríssimo publicou a *Educação Nacional* (1890). Pensada como uma contribuição às reformas a serem empreendidas pelo governo republicano, pretendia ser uma chamada de alerta, de protesto e de entusiasmo para com o futuro do país e para com a educação brasileira, como deixa entrever a epigrafe que acompanha a primeira edição desse obra: “Este livro, que quero que seja um protesto, um grito de alarma de são brasileirismo um brado de entusiasmo para um futuro melhor”.⁷⁹

⁷⁸ Ver, a esse respeito, CARVALHO, José Murilo. op. cit., 1987, p.161-162.

⁷⁹ Essa epigrafe foi retirada pelo autor da obra de Silvio Romero, *História da Literatura Brasileira*.

A visão otimista, presente em suas reflexões sobre a possibilidade de se traçar novos caminhos para a cultura nacional, assume no prefácio da segunda edição dessa obra (1906) um tom de revisão das esperanças depositadas na República.

Diante da República recém instituída, José Veríssimo tece considerações que apontam para um certo desalento em relação à nova ordem. Apesar de republicano, não acreditava que a simples mudança de regime político pudesse operar mudanças no país, sem que houvesse uma reforma social mais ampla, capaz de modificar o estado precário do desenvolvimento material e moral da nação brasileira.

José Veríssimo, interpretando a República como a resultante de “circunstâncias políticas e de nossa evolução histórica” chama a atenção para o fato de que ela era inevitável; no entanto criticava, como outros pensadores de seu tempo, a forma apressada e superficial como havia sido implantada no país. O povo aparece, em suas reflexões, como indiferente aos acontecimentos políticos. Os trechos abaixo tratam dessa questão:

Faz um ano, examinando contristado a situação moral do Brasil, no prefácio do livro *Estudos Brasileiros*, concluía eu essa desanimadora revista por estas palavras : Em meio do desalento geral e da funda descrença que lavra não só os espíritos que o vento do cepticismo tinha preparado, mas ainda o povo estranho aos embates do pensamento moderno, surge apregoando-se capaz de regenerar o país a idéia republicana. E, tendo singelamente declarado o meu pensamento a respeito da intuição do republicanismo militante no Brasil, e da impossibilidade da federação com a monarquia, reparava. Pois bem, forçosamente republicano, não porque acredite na eficácia e infalibilidade da República, na qual vejo apenas uma resultante e não um fator, uma fórmula governamental mas não a forma definitiva que ainda escapa as nossas previsões, porém por julgá-la determinada pelas nossas circunstâncias políticas e evolução histórica, é, senão com hostilidade, ao menos sem nenhuma simpatia que encaro o atual movimento republicano, fadado por ventura a não remoto triunfo.

Esta feita a República. Somente veio um pouco mais cedo que o proviam quantos os destinos do Brasil ocupavam. Se o seu advento alguém surpreendeu, foi aqueles que mais concorreram para apressá-lo, os parlamentaristas e os politicistas. Com esses realizou-se o *quod volumus* às avessas Não é tempo ainda de julgar se ela cumpriu ou cumpria as promessas feitas.⁸⁰

⁸⁰ VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906, p. L.

Essa concepção do alheamento do povo em relação à República era compartilhada por vários intelectuais da época. Aristides Lobo, em frase que ficou famosa, expressou o seu descontentamento com a forma como havia sido deflagrada a República, onde o povo teria assistido a tudo bestializado. O francês Louis Couty, ao analisar a situação política do país, chegou a afirmar que, no Brasil, não havia povo. Se é possível supor que Aristides Lobo posicionou-se motivado por distorções elitistas e Louis Couty por etnocentrismo francês, é inegável que ambos estavam sintonizados com as mudanças sociais e políticas em curso no país. A realidade que lhes servira de referência estava clamando por uma definição de nossa vida política, ou seja, da prática da cidadania entre nós.⁸¹

Para José Veríssimo, a República era necessária e indispensável a nossa evolução social, como revela nas linhas que se seguem:

No Brasil a República pode e, devemos todos ao menos esperar, há de ser um bem, por dois motivos de ordem mais elevada que o parvoího jacobinismo com que a preconizavam ontem ou a endeusam hoje os que fazem disto uma questão de fé e sentimento.

O primeiro e acaso mais poderoso é que, segundo disse no trecho que tomei a liberdade de citar, ela era fatalmente determinada pela nossa evolução histórica e circunstâncias políticas. Há na história uma espécie de fatalismo, a rever as leis que presidem à evolução geral da Humanidade, e que nada obstante o ingente trabalho dos pensadores desde Aristóteles, a Sociologia-ciência ainda vaga e flutuante - não conseguiu até agora estabelecer e demonstrar. A uma dessas leis, certo, obedeceu a nossa recente evolução social apenas apressada pelo fortuito de uma causa que logicamente a não devia produzir. É que na história o acaso, segundo o pensar de Littré, não é um efeito sem causa, mas um efeito produzido por um encontro de causas entre si independentes.

A outra razão por que deve ser-nos a República prestadia, e comportar moldes mais amplos, formas políticas e administrativas mais largas que a monarquia, o que para nós povos americanos, mais que necessário, é indispensável á nossa evolução.⁸²

As explicações de José Veríssimo sobre a República tinham como referência como já salientamos, o evolucionismo social, absorvido no Brasil por meio de Herbert Spencer. O autor, identificando-se com essa teoria, partia do princípio de que o desenvolvimento social do país era fruto de uma evolução natural, o que pressupunha uma adaptação cada vez maior do indivíduo ao ambiente social. Sendo assim, a civilização tão desejada dependeria dessa

⁸¹ CARVALHO, José Murilo. op. cit.1987, p.9-10.

⁸² VERÍSSIMO, José. op. cit., p. L- LI.

adaptação e corresponderia ao surgimento de hábitos de comportamento apropriados à luta pela sobrevivência. Daí a crença do autor de que era possível acelerar o progresso do país desde que se desencadeasse uma mobilização política a seu favor.⁸³

Para o autor, apesar dos membros constitutivos da nação brasileira se apresentarem ligados por laços naturais, como por exemplo unidade de língua, de religião, de tradições, careciam de uma coesão social superior, isto é, de um sentimento de nacionalidade. Essa coesão só poderia ser realizada por meio da educação.

Na defesa de uma reforma moral da sociedade brasileira, a educação aparece, no pensamento do autor, como o único meio capaz de regenerar o povo, como pode ser depreendido da passagem abaixo:

Para reformar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra.
Nenhum momento mais propício que este para tentar esse meio, que não querem adiados os interesses da pátria...
Nós tivemos a reforma radical no governo, cumpre-nos completar a obra da revolução pela reforma profunda da nossa educação nacional.⁸⁴

No intuito de “completar a obra da revolução pela reforma profunda da educação nacional”, José Veríssimo volta suas reflexões para a necessidade inadiável de se desencadear no país uma reforma do sistema educacional, já que o sistema em vigor não passava de um amontoado de matérias desconexas entre si e completamente alheio a um fim patriótico superior. Criticando veementemente a instrução ministrada pelas escolas brasileiras, que vinham desenvolvendo suas ações desvinculadas da pátria, considera que o sistema existente não se constitui em um meio de educação cívica e nacional, não podendo assim ser chamado de educação nacional. Diz ele:

O nosso sistema geral de instrução pública, não merece de modo algum o nome da educação nacional. É em todos os ramos - primário, secundário e superior - apenas um acervo de matérias, ao menos nos dois primeiros, sem nexos ou lógica, e estranho completamente a qualquer concepção elevada da pátria.
Pode ser um meio – bom ou mal , não é nosso propósito discutir-lhe o valor – de mera instrução, mas não é de modo algum um meio de educação, e sobretudo de educação cívica e nacional. Ora, toda a instrução cujo fim não for a educação e, primado tudo, a educação nacional, perde por esse simples

⁸³ Sobre essa questão, consultar CAVAZOTTI, op. cit., p. 48.

⁸⁴ VERÍSSIMO, José. op. cit., p. LII

fato toda a eficácia para o progresso, para a civilização e para a grandeza de um povo.⁸⁵

Convicto de que a instrução pública no país devia ser direcionada para a formação de um espírito cívico e moral, lança mão dos pensadores Paul Bert e Ronaldo Ortigão, não só para reforçar esse princípio, mas para precisar que a concepção de educação nacional ultrapassa os limites da mera instrução. Vejamos o que dizem esses autores:

Nada disto é educação, senão a matéria da educação, e não a educação propriamente dita. O que é agora necessário é que a vida circule no meio de todos esses conhecimentos e que os anime. Sem ela todo esse conjunto de fatos que carregaram a memória e sobreexcitam a inteligência, poderão formar um negociante sagaz, um hábil industrial, talvez um sábio ou um poeta, mas não um homem ou um cidadão. Ora, a vida quem o pôde dar é o ensino cívico e moral.⁸⁶

Uma casa provida de bons livros, de bons laboratórios, com bons programas de ensino, bons mestres, bom ar, boa mobília e boa luz, é, quando muito, uma fábrica de ciência. Para que se transforme num instituto de educação é preciso que nele se imponha à mocidade, por meio das mais rigorosa disciplina o sentimento de solidariedade social, o espírito de esforço e de sacrifício na subordinação ao dever...a firmeza do porte de acordo com a firmeza de caráter, em todos os atos da vida. Se assim se formam cidadãos, o que é uma coisa diferente de formar bacharéis ...⁸⁷

José Veríssimo, considera nula a ação do sistema público de ensino vigente no país como formador e integrador do sentimento nacional, já que carecia de conhecimentos básicos que lhe pudessem dar sustentabilidade. Tratando dos conteúdos escolares, mais precisamente do ensino da geografia e da história pátria, sugere que não passavam, na maioria das vezes, de meras nomenclaturas, totalmente alheios à realidade brasileira. Sabia-se muito mais a geografia e a história de outros povos do que a do Brasil. Além do mais, os livros de leitura utilizados eram estrangeiros, totalmente indiferentes à geografia pátria. Para ele, uma das mais necessárias reformas a serem empreendidas nesse campo era a do livro de leitura. Sobre essa questão, diz:

Que se ele nos der *lições de coisas*, não nos venha ensinar indústrias, ocupações e usos que nos são completamente alheios, postergando as manifestações, embora humildes por ora, da nossa pequena atividade

⁸⁵ Idem, p. 1-2.

⁸⁶ BERT apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 2-3.

⁸⁷ ORTIGÃO apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 2-3

industrial. Que em vez de exclusivamente nos ensinar o que é e como se prepara a lã ou o vidro, ou uma casa por processos inteiramente europeus; como nós devemos aquecer, nós que não temos disso necessidade, e quais são os usos e empregos de madeiras e outros materiais que não possuímos, nos mostrem o que é, onde e como se cultiva a borracha, quais os seus empregos e qual a higiene profissional do seringueiro; que nos inculquem as noções mais claras, mais exatas e mais novas sobre a cultura do café, do cacau, da cana e do algodão ...

Que o livro de leitura com páginas de nossos poetas e prosadores e páginas sobre assuntos brasileiros, nos translate, originais ou traduzidos, narrativas dos grandes viajantes que percorreram o nosso país, como Martius, como Agassiz, como Couto de Magalhães, Saint. Hilaire, como Severino da Fonseca, ou dos que fizeram a nossa história, os Rochas Pittas, os Southneys, os Porto Seguros, os João Lisboas. Os mesmos velhos cronistas, os Vicentes do Salvador, como os Anchieta e os Nobregas, os Jaboatões, os Vasconcelos ou os José de Moraes, com um pequeno trabalho de lhes modernizar a linguagem, quantas páginas tão perfumadas do sabor da pátria antiga que não davam, juntamente com o ensino dos primórdios da nossa vida!⁸⁸

Julgava que, numa República, o conhecimento da pátria, assim como o de suas instituições, era indispensável para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da sociedade, devendo a educação cívica ser a generalização de todo o saber ensinado nas escolas, a fim de que pudesse cumprir o seu papel, que era, com a cultura moral e intelectual, servir à nacionalidade. Diz ele:

Essa face da educação escapou hoje à organização do nosso ensino escolar, do qual deverá ser como a cúpula e remate. E assim o edifício da nossa educação pública ficou sem alicerces – o estudo do país – e sem acabamento – a cultura cívica.

Uma educação para ser nacional precisa que a inspire o sentimento da pátria e que a dirija um fim patriótico.⁸⁹

Convicto do poder regenerador da educação, levanta a bandeira de uma reforma profunda do ensino nacional, delineando para a nova ordem recém instituída um conjunto de medidas com vistas a reorientar a educação para a formação do espírito patriótico. Nesse processo educativo, contribuía tanto a família quanto a escola e a sociedade em geral.

⁸⁸ VERÍSSIMO, José. op. cit., p.6-8.

⁸⁹ Idem, p. 9-11.

2. A Educação e o Caráter Nacional Brasileiro

As reflexões desenvolvidas por José Veríssimo sobre o caráter nacional brasileiro se fundamentavam em teóricos que, nas últimas décadas do século XIX e princípios do século XX,⁹⁰ se voltaram para a explicação da constituição do caráter nacional a partir da influência das raças, do ambiente geográfico, da história e da cultura, proclamando em seus estudos a inferioridade dos povos ditos selvagens e mestiços e a superioridade da raça branca.

Para compor os traços marcantes desse caráter, o faz tomando como ponto de partida as nossas origens étnicas e históricas, as condições geográficas e a educação, e apontando os fatores que contribuíram para degenerar o caráter do brasileiro e os meios a serem empregados para regenerá-lo.

Ampliando a discussão sobre o caráter e o sentimento nacional, estabelece uma comparação desses traços entre o Brasil e os Estados Unidos, chamando a atenção para o fato de que o povo brasileiro, apesar de dispor de um caráter bem definido graças à unidade de raça, da língua, da religião e de suas tradições, carecia de sentimento nacional, enquanto que o povo americano, formado por elementos étnicos e sociais tão diversificados, tinha um forte sentimento de superioridade da nação americana. A unidade nacional, embora relevante, não era o suficiente para transformar o país em uma grande nação, sem que houvesse o desenvolvimento do sentimento nacional, tão débil entre nós. As diferenças são assim assinaladas pelo autor:

O Brasil, graças à unidade de raça formada pelo franco cruzamento das três que aqui concorreram no início da nossa constituição nacional, graças à não perturbação desse primeiro resultado pela concorrência de elementos estrangeiros, assim como a unidade da língua, da religião, e, em suma, das tradições que mais puderam influir naquele fato, isto é, as portuguesas, tem incontestavelmente mais acentuado caráter nacional que os Estados Unidos. E semelhante fato, escrevi eu algures, nos assegura um movimento social mais lento, é verdade, porém mais firme.

Ali, onde um grave pensador alemão, o celebre Dr. Strauss, não reconhece caráter nacional, são muitos, diversos e descontraído, os elementos étnicos e sociais. Há o alemão, saxônio, luterano ou evangélico; há o inglês anglo-saxônio, presbiteriano ou anglicano; há o irlandês; celto-beltrão, católico, além do francês, além do negro, além do holandês, sem contar o índio e o chinês, quase eliminados. Cada um guarda mais ou menos a sua língua ou o

⁹⁰ Sobre as teorias do caráter nacional que influenciaram a intelectualidade brasileira, ver LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: descrição das características psicológicas do brasileiro através de ideologias e estereótipos*, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1954

seu dialeto, e ainda a sua literatura e as suas tradições. Por causa especialíssima e que serão ainda neste livro indagadas, esta amálgama pode produzir uma grande nação, à qual todavia mais a nós falta caráter nacional. Porém, singularíssima anomalia, ali, onde tal caráter quase não existe, é forte o sentimento nacional que a nós, com características muito mais distintas e maior homogeneidade nos falece. Para acentuar esta profunda diferença entre nós e aquela nação, sobejam duas causas.⁹¹

Para José Veríssimo, o sentimento nacional tão forte na sociedade americana, devia-se, entre outras coisas, a sua prosperidade material. Tal prosperidade gerara uma raça vaidosa, consciente do seu progresso material e do espírito de superioridade em relação a outros povos e nações.

Ali a desusada prosperidade nacional que a copiosíssima imigração e a abundância de excelentes terras em grande parte bastam para explicar, gerou em uma raça naturalmente desvanecida o orgulho nacional, que no americano entra por muito no sentimento a que aludo. Na coletividade como no indivíduo, o orgulho ou, se preferem a altiveza - tomada esta expressão a boa parte - é uma das forças do caráter, aquela que nós não consente baixeiras e nós instiga melhorias. Em uma nação é ela portanto maneira útil, que pode ser a causa ou estímulo do patriotismo como nos Estados Unidos. Acolá, chegada a nação ao apogeu dos progredimentos materiais, a ponto de competir com as mais velhas e adiantadas do mundo, a consciência do trabalho feito e da relevância dos esforços de envolta com a certeza do triunfo, geraram numa raça já de si soberba o orgulho nacional, revelando-se caracteristicamente na inclinação ao grandioso e colossal. As suas cidades, as suas construções, os seus edifícios e monumentos à falta de gosto ou arte são ao menos estupendos.⁹²

Esse sentimento, segundo o autor, era reforçado pela educação nacional, que se constituiu, nos Estados Unidos, como ponto de partida para a construção da sua nacionalidade. Essa educação, amplamente difundida entre todos os cidadãos, era o veículo por meio do qual a nação americana promovera a ligação entre os elementos heterogêneos que aí viviam, concorrendo para o fortalecimento do sentimento patriótico. Para ele,

A educação nacional, largamente derramada e difundida com o superior espírito de ser um fator moral de nacionalismo...concorreu para despertar no americano o sentimento patriótico. Teve esse grande povo a intuição de que a escola, isto é, a mesma educação prodigamente distribuída a todos os cidadãos, devia ser a cadeia que ligasse os elementos heterogêneos da nação. E assim, sem obstáculo da federação e do espírito individualista do elemento anglo-saxônio ali predominante, a unidade escolar, a unidade de espírito,

⁹¹ VERÍSSIMO, José. op. cit., p. LIII.

⁹² Idem, p. LIV- LV.

entenda-se, veio a ser um remédio as fundas diversidades de raça, de religião e de costumes.⁹³

Entendendo o papel social desempenhado pela educação nacional nos Estados Unidos como formadora da nacionalidade do povo americano, José Veríssimo chama a atenção para o fato de que, no Brasil, nenhuma importância lhe foi dada nesse sentido. A escola brasileira, pouco difundida entre a população do país, não se constituiu em fator de formação do caráter e do desenvolvimento do sentimento nacional. Sobre essa questão, diz o autor:

Não sucedeu no Brasil infelizmente o mesmo. Além de nunca lhe havermos dado a importância social que lhes mereceu a eles, jamais a espalhamos em relação sequer comparável com o que eles fizeram. E, sem impedimento da nossa centralização administrativa e política, a escola brasileira, isolada na esfera de uma pura e estreita ação de rudimentar instrução primária, não teve a mínima influência nem na formação do caráter, nem no desenvolvimento do sentimento nacional.

Sem orgulho patriótico - que não merece ser assim chamada a nossa parvoínia vaidade nativista - sem educação cívica, sem concordância de espécie alguma, o caráter nacional que pela primeira vez na luta com os holandeses e depois nos conflitos de nacionais e portugueses nas épocas que proximamente nos antecederam ou seguiram a Independência, esmorece, diminuiu, quase desaparece

Indagando, com esta minha velha preocupação de nacionalismo, as manifestações desse sentimento nas mais características formas do sentir de um povo, na sua poesia, na sua arte, foram sempre negativos os resultados.⁹⁴

A escola brasileira aparece, para ele, destituída de sua verdadeira função, qual seja: promover a formação do caráter e o desenvolvimento do sentimento nacional. Reordená-la para cumprir essa missão era decisivo para o desenvolvimento social e engrandecimento do país, tal como havia ocorrido nos Estados Unidos.

José Veríssimo descreve o caráter do povo brasileiro como bom, honesto, simples, sincero, generoso e saudável, mas destituído de energia moral o que tornava negativas as suas boas qualidades. A apatia, o desânimo, a indiferença, a passividade se constituíam nos traços mais marcantes desse caráter, gerando na sociedade um ambiente propício à proliferação de vícios e defeitos de toda ordem. A falta de energia e de espírito de combatividade tendia a acentuar a passividade e a indulgência universal que acabava por corromper os espíritos. Essa falta de energia poderia ser percebida nos estadistas do Império, na maioria homens honestos e

⁹³ Idem., p. LV.

⁹⁴ Idem, p. LV-LVI.

austeros que, permitiram que a política imperial fosse a mais corrupta possível. Vejamos algumas passagens em que José Veríssimo refere-se a essas características:

É este o grande mal que corroe o corpo social brasileiro e envergonha a pátria, verdade que precisamos dizer e aceitar se nós queremos sinceramente corrigir: é antes a energia moral que nos falta e que torna a negativas as boas qualidades

Somos por exemplo, um povo honesto, simples, sincero, modesto de gostos e de maneiras, desambicioso, conversível, indolente e generoso, o brasileiro, conserva-se em geral estranho as desmarcadas ambições que vemos em outros povos, como a certos vícios que as qualidades contrárias entre eles desenvolvem.

Os nossos estadistas, nada obstante as caluminosas acusações que os partidos contrários sistematicamente faziam sem outro intuito que atacá-los para irem por sua vez ser por eles injuriados, os nossos estadistas, cujo modestíssimo trem de casa podia competir com o dos fundadores da república americana, deixaram sempre o poder as mais das vezes mais pobres do que para lá foram.

Quando foi pelo Governo provisório da República dissolvido o Senado, uma folha do Rio de Janeiro deu algumas informações sobre os recursos que tinham ou os meios de vida que iam tentar alguns desses homens envelhecidos no manejo dos negócios públicos, homens que foram deputados, que foram senadores, que foram Ministros, e que agora para viver tinham de recomeçar uma profissão ou limitar-se a escassos meios. O Visconde do Rio Branco, ministro plenipotenciário, ministro da fazenda, presidente do Conselho de estado, morreu menos que pobre, sendo a sua família imediatamente obrigada vender-lhe os modestos móveis e a livraria, e seus amigos a fazer uma subscrição para ajudá-la a manter-se. O Visconde de Itaboraahy, o Conselheiro Francisco José Furtado, o Conselheiro Buarque de Macedo, e muitos outros morreram na extrema pobreza, e o contrário disso é entre nós extraordinária exceção.

Entretanto, o Brasil tem estado longe de ser bem governado. Esses homens honestos fizeram sempre uma política cuja imoralidade só é talvez ultrapassada pela dos Estados Unidos; e isto por essa falha de caráter, essa falta de energia de decisão, de iniciativa, de combatividade, direi, que faz com que o homem que a honestidade reúne o caráter, não se contenta só em ser ele honesto mas obriga a sê-lo tudo e todos que dele dependem.

A proverbial desorganização e relaxamento da nossa administração pública, ao mesmo defeito e não a corrupção moral deve ser principalmente atribuída. Se a nossa desprotegida magistratura que os poderes públicos pela exigüidade dos vencimentos que lhe pagam colocaram entre a dependência e a miséria, levanta gerais queixas no país, tais queixas raríssimo tomam a forma de acusação de peculato, e vêm imediatamente desculpadas com reparos característicos a indicarem tibiezas de caráter, deixando-se influir por considerações alheias ao lucro sórdido. E desta sorte vão apesar da nossa vulgar honestidade, todos os nossos serviços.

Uma das causas da liberdade ter no Brasil quase degenerado em licença, sendo o governo quem mais dela abusava, foi esse defeito do caráter nacional que tornou possível com o desleixo e o desmazelo todas as condescendências. A nossa indulgência tão peculiar por certos atos

criminosos e atos condenáveis, de que os nossos tribunais do Júri e outros tantos exemplos nos oferecem, não é, como acaso se poderia supor, fruto de uma perversão da moral, senão da debilidade e extrema boemia do nosso caráter.⁹⁵

José Veríssimo, reforçando seus argumentos de que o povo era indolente e destituído de espírito de liderança e de iniciativa, lança mão das análises de estudiosos brasileiros e estrangeiros que compartilhavam dessa mesma concepção, como era o caso de Silvio Romero, A. W. Sellin e Eduardo Prado. Os escritos desses teóricos apontam, como características marcantes do caráter brasileiro, o desânimo, a indolência e a apatia diante dos acontecimentos políticos. Vejamos o que diz essa intelectualidade:

Silvio Romero, na *História da Literatura Brasileira*, afirma que:

Não se pode talvez dizer, escreve o ilustre autor da *História da Literatura Brasileira*, que o povo brasileiro tomado individualmente, seja descuidoso de si próprio; considerado, porém, em geral como tipo sociológico, o povo brasileiro é apático, sem iniciativa, desanimado. Parece-me ser este um dos primeiros fatos a consignar em a nossa psicologia nacional. É assinalável a propensão que temos para esperar, nas relações internas, a iniciativa do poder, e, no que é referente à vida intelectual, para imitar desordenadamente tudo quanto é estrangeiro. A nação brasileira não tem em rigor uma forma própria, uma individualidade característica, nem política, nem intelectual.⁹⁶

O geógrafo alemão A.W. Sellin assim se pronuncia sobre a questão:

A pior feição do caráter brasileiro é a negação ao trabalho regular; pois isto é que concorre para a terra se desenvolver tão demoradamente, e para o nacional a todo esforço de adiantar que lhe perturba o *dolce far niente* responder, com o estereotipado: Paciência. Nem uma palavra se emprega talvez mais no Brasil do que essa.⁹⁷

Eduardo Prado, em artigo que publicou na *Revista de Portugal, Destinos Políticos do Brasil*, ressalta que:

Esta inação, esta não interferência do povo verdadeiro, das grandes camadas da população brasileira nos acontecimentos públicos, é sempre observada. Um pintor brasileiro, Pedro Américo, no seu grande quadro *A Proclamação da Independência do Brasil*, retrçou o fato com toda a verdade e toda a

⁹⁵ VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 23-26

⁹⁶ ROMERO apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 26- 27.

⁹⁷ SELLIN, apud VERÍSSIMO, op. cit., p. 27.

filosofia. Vê-se nessa pintura o Príncipe regente, a cavalo, de espada desembainhada, cercado da sua guarda de honra, dos gentis - homens da sua câmara, de vários capitães - mores e de oficiais de ordenanças. Ao couraceiros, os oficiais, os da corte brandem as espadas ou agitam os chapéus, e no quadro há a vida admirável daquele momento histórico. A um canto, um homem de cor guiando um carro, arreda os seus bois da estrada e olha admirado para o grupo militar; ao longo, destacando-se no fundo iluminado de uma tarde que cai sobre a paisagem melancólica, um homem do campo, um *caipira*, retém o passo a cavalgadura e voltando tranqüilamente o rosto vê, de longe, a sena que não compreende. Esses dois homens são o povo brasileiro, o povo real.⁹⁸

A indiferença do povo brasileiro em relação à vida política do país devia-se, segundo José Veríssimo, ao tipo de educação que recebera, presa ao partidarismo. Essa educação partidária, disseminada por todo o país, produziu um brasileiro radicalmente político, no pior sentido do termo. A única educação a que tinha acesso era oferecida em geral pelo partido a que pertencia, o que contribuía para perverter o seu pensamento político e o seu caráter social. Para ele:

O brasileiro, radicalmente político, no pior sentido desta palavra, teve o seu caráter pervertido, pela educação que lhe deram os partidos a que infalivelmente pertencia e a cuja índole – pois doutrinas e comportamento nunca tiveram distintos – subordinava todos os pensamentos e ações da sua vida social. Esta educação partidária foi à única espécie de educação cívica que tivemos.

Desde a Independência e conseqüente gênese dos partidos políticos não conheceu a sociedade brasileira outra vida que não política e no que esta tem de menos elevado e nobre. Nunca tivemos vida comercial, porque o comercio esteve sempre e está ainda hoje em mãos estrangeiras; nunca tivemos vida industrial, porque não temos industria; nunca tivemos sequer vida agrícola, porque a agricultura eram os escravos que a faziam; nunca tivemos vida militar, porque nem o exigiram as circunstancias especiais do país, nem o consentiu a profunda aversão do nosso povo pelo militarismo, e, finalmente nunca tivemos vida intelectual, porque nunca tivemos movimento científico, movimento literário ou movimento artístico, e esses a um tempo fatores e resultantes da civilização, a Ciência, a Arte, a Literatura foram apenas apanágio de uma limitada minoria antes afastada que intrometida no movimento geral da nação, e jamais influenciaram a massa popular.

Balda assim de estímulos de atividade e energia, determinados em qualquer sentido pela Indústria, pela Ciência ou pela Arte, mas em definitiva em proveito da pátria, a sociedade brasileira limitou a sua exclusiva atividade a política ou, e preferível é a expressão, ao partidarismo.⁹⁹

⁹⁸ PRADO apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p.28-29.

⁹⁹ VERÍSSIMO, José. op. cit., p.19-21.

A presença do partidarismo, nas regiões mais longínquas do país e nas capitais mais adiantadas, é assim analisada por José Veríssimo:

Nada mais miserável, mais triste, mais sem atrativos a não serem os da natureza, do que algumas, verdadeira aldeias, com o pomposo dir-se-iam cidades mortas. Há, porém, em todas elas, ainda na mais humilde aldeia dos sertões do Pará ou de Pernambuco, da Bahia ou de São Paulo, do Paraná ou de Mato Grosso, dois partidos, dois chefes, alguns cabos eleitorais, os adeptos indispensáveis e, ao menos em vésperas de eleição, uma vida relativa. Não achareis ali algum gênero indispensável a vossa vida de perfeito civilizado, mas infalivelmente, matematicamente encontrareis o liberal e o conservador, inimigos políticos e particulares decididos e irreconciliáveis. Nenhum deles saberia por que era antes liberal que conservador e vice-versa; nem mesmo sobre os negócios locais dar-vos uma opinião, senão justa e sensata, ao menos própria e chã; não inspirada pelo seu partido e nele corrente; ambos, porém, lá teriam os seus preconceitos, as suas idéias feitas, os seus juízos assentados, as suas paixões, as vezes violentíssimas, o seu fanatismo partidário, e, característica dominante, a ingênua crença na inerrância do seu partido, com a fé profunda na indefectível falibilidade do outro.

Pois, bem desde esta aldeia perdida lá na margem de um recôndito afluente do Paraguai ou do Paraná, do São Francisco ou do Amazonas, ou debruçada em alguma pitoresca encosta dos Cariris, da Borborema, ou da Mantiqueira, até as capitais mais adiantadas, a instituição política é a mesma, absolutamente a mesma.

Imagina-se daí a viciação dos juízos e finalmente do caráter que se não exercendo em nenhuma outra espécie de luta senão na chicana, na intriga, no mexerico político – e fazendo da política não um meio mas um fim – primeiro amolece se não perverte e estraga.¹⁰⁰

Como podemos observar, o autor considerava prejudicial a propagação desse partidarismo na vida da população brasileira, que se difundia sem levar em conta a formação moral dessa população. A favor de uma educação de natureza político-cívica denuncia o partidarismo estéril que subtraía a população de um aprendizado político tão necessário ao exercício da cidadania.

José Veríssimo, refletindo sobre os condicionantes que concorreram para tornar apático o caráter do povo brasileiro, aponta como responsáveis as nossas origens étnicas e históricas, as influências do meio e da educação.

Do ponto de vista étnico, José Veríssimo atribua à tibieza do caráter às três raças que aqui se cruzaram e deram origem ao povo brasileiro. Essa falta de energia herdada do índio e

¹⁰⁰ Idem, p.21-23.

do negro devia-se ao seu estado selvagem primitivo. Quanto a dos portugueses, era decorrente da decadência em que se encontrava Portugal, como também do trasladado para cá dos seus piores elementos. Nessa direção, ressalta que:

Somos produto de três raças perfeitamente distintas. Duas selvagens e portanto descuidosas e indiferentes como soem ser nesse estádio da vida, e uma em rápido declínio depois de uma gloriosa, brilhante e fugaz ilustração. Quando iniciou a colonização do Brasil, começava a gente portuguesa a experimentar os sintomas da perversão moral que fez logo resvalar os ousados heróicos batalhadores da Península e da África, os ousados navegadores do mar tenebroso, os mestres de Colombo, nos cupidos tratantes da Índia. Martim Afonso de Souza, o grande explorador da costa brasileira, o fundador de São Vicente e o bem aquinhado dos donatários das primitivas capitanias, foi depois nas conquistas da Ásia um dos mais infamados concessionários.

Amolecido na rapina da Índia, como os espanhóis na do Peru e do México, imbecilizado nos fáceis prazeres das terras conquistadas; de um lado enfreado pelo temor da Inquisição e de outro enervado pela educação jesuítica, o povo português decaía visivelmente na época da colonização, para a qual, é de notar, ainda cooperou com os seus piores elementos.¹⁰¹

No que diz respeito a nossa origem histórica, José Veríssimo chama a atenção para o fato de que a colonização, a escravidão, a educação jesuítica e o regime monárquico exerceram um papel decisivo na impregnação e propagação de valores ligados à submissão e apatia entre a população brasileira, que acostumada apenas a obedecer, não participava da vida política do país. Para reforçar seus argumentos sobre essa questão cita as impressões de Agassiz sobre a administração das províncias brasileiras.

Agassiz, nas suas sensatas e ainda agora aproveitáveis impressões gerais do Brasil, nota com razão que a administração das nossas províncias era, como entre os romanos, organizada principalmente no intuito de reforçar a autoridade. Poderá acrescentar que ela concorreu muito por esse fato não só para o lento desenvolvimento dos recursos materiais do país, como ele aliás reconhece, mas para lisonjear a nossa natural imprevidência e falta de iniciativa.¹⁰²

¹⁰¹ Idem, p.30.

¹⁰² AGASSIZ apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p.82

Segundo o autor, as condições geográficas do país também foram decisivas para tornar o caráter do povo brasileiro apático e sem iniciativa. A fertilidade da terra e a existência de produtos naturais abundantes contribuíram para que a população limitasse suas atividades à coleta de frutos, sem se preocupar em tornar a terra mais produtiva. Para ele:

As condições geográficas do Brasil, assaz concorreram para a acentuação e desenvolvimento dessas características. Invejavelmente fértil, senão prodigiosamente ubérrima, a nossa terra é principalmente rica de produtos naturais, de fácil cultivo e recolta, dispensando assim esforços e trabalho. Este pouco mesmo, aí estava o escravo para fazê-lo, livrando quase totalmente a população civil da obrigação de trabalhar. As condições climatéricas, por seu lado, anulando a necessidade de agasalhos e tornando mais suportáveis as exigências fisiológicas da vida pela menor atividade das combustões, auxiliou o pendor à indolência que elas mesmas, principalmente do Rio de Janeiro para o norte, criavam, debilitando forças e enervando esforços, que a escravidão estava pronta para dispensar de se exercerem.¹⁰³

Um outro aspecto salientado como determinante nesse processo, como já mencionamos, era a educação que, destituída de qualidades que pudessem auxiliar no desenvolvimento social da juventude, havia contribuído para degenerar o caráter do brasileiro. A primitiva sociedade brasileira, constituída de maus elementos, carecia de requisitos morais para cuidar da educação das novas gerações. A crítica elaborada pelo autor se volta principalmente ao convívio permanente e pernicioso do africano no interior da família brasileira. Para ele:

A educação desde o princípio foi a da indolência e de um fátuo menosprezo do trabalho. A primitiva sociedade, composta de maus elementos, quase não podendo constituir família senão pelo concubinato, ocupando-se exclusivamente de interesses materiais e de momento, certo, carecia de requisitos para se ocupar da educação das gerações que iam nascendo. Essa sociedade achou-se logo com um elemento terrivelmente deletério em seu seio, a escravidão.

Não é possível exagerar os males que nos trouxe à escravidão. Durante trezentos anos refastelamo-nos no trabalho, primeiro do índio, depois do negro. Queriam os destinos do Brasil que não nos seja preciso tanto tempo para livrar-nos de uma vez do funestíssimo veneno da maldita instituição, que pela indefectível lei da justiça na história, que quer todo o erro traga em si o seu castigo, ainda hoje nós pesa e avexa. Não somente abolindo como degradando o trabalho, a escravidão consumou em nós a morte de todas as energias, já enfraquecidas pelo clima e viciada pela hereditariedade.¹⁰⁴

¹⁰³ VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 82-83.

¹⁰⁴ Idem, p. 33-34.

Para José Veríssimo, o país estava destituído de qualquer mecanismo que pudesse frear esse processo degenerativo do caráter brasileiro. No que tangia à educação pública, denuncia a sua pobreza e impropriedade para reverter esse quadro desolador. Assim se pronuncia sobre a questão:

Educação pública, que realmente este nome mereça, já o disse, não há no país. Há instrução pública, que é coisa diferente. As tendências herdadas e adquiridas dos diversos elementos que vou analisando, não encontram estorvo e empecilho em qualquer espécie de cultura que procurasse sistematicamente reagir contra elas.¹⁰⁵

Enfim, dentre os vários fatores que concorreram para enfraquecer o caráter nacional, José Veríssimo atribuiu maior ênfase à escravidão, cuja influência na família brasileira havia contribuído para perverter os costumes e tornar débil o caráter do brasileiro. Sobre esse convívio afirmava ainda:

Extinta a escravidão índia, o africano alegre, descuidoso, afetivo, meteu-se com a sua moralidade primitiva de selvagem, seus rancores de perseguido, suas idéias e crenças fetichistas, na família, na sociedade, no lar. Invadiu tudo e imiscuiu-se em tudo. Embalou a rede da *sinhá*, foi o pajem do *sinhô-moço*, o escudeiro do *sinhô*. Ama, amamentou todas as gerações brasileiras; mucama, a todos acalentou; homem, para todos trabalhou; mulher, a todas se entregou.

[...]

As meninas, as moças, as senhoras tinham para os mesmos misteres, as mucamas, em geral crioulas e mulatas.

Nunca se notou bastante a depravada deste peculiar tipo brasileiro, a mulata no amolecimento do nosso caráter. “Esse fermento de afrodisismo pátrio”, como lhe chama o Sr. Silvio Romero, foi um dissolvente da nossa virilidade física e moral. A poesia popular brasileira mostra, com insistente preocupação apaixonada, em toda a força dos seus atrativos e da sua influência. O povo amoroso se não fatiga em celebrar-lhe, numa nota lúbrica, os encantos, que ele esmiúça, numa sofreguidão de desejos ardentes. Cantalhe a volúpia, a magia, a luxúria, os feitiços, os dengues, os quindins como ele diz na sua linguagem piegas, desejosa e sensual. Decididamente ela atormentou a sua inspiração, e os poetas, Gregório de Matos à frente, fazem dela com mais franqueza e mais sensualidade no desejo, a Márcia ou a Nize de seus cantos.

Na família é a confidente da *sinhá-moça* e a amante do *ninho*. Graças principalmente a ela, aos quatorze anos o amor físico não tem segredos para o brasileiro, iniciado desde a idade mais tenra na atmosfera excitante que lhe fazem em torno, dando-lhe o banho, vestindo-o, deitando-o.

¹⁰⁵ Idem, p. 37.

Mole pelo clima, mole pela raça, mole por esta precocidade das funções genésicas, mole pela falta de todo o trabalho, de qualquer atividade, o sangue pobre, o caráter nulo ou irritadiço e por isso mesmo inconseqüente, os sentimentos deflorados e pervertidos, animado, indisciplinado, mal criado em todo o rigor da palavra – eis como de regra começa o jovem brasileiro a vida.¹⁰⁶

Uma vez traçado o perfil do caráter nacional, o autor insistia na necessidade e na urgência de se reorientar a educação do país para a formação do caráter. A educação do caráter deveria expurgar do brasileiro todas as más influências que contribuíram para enfraquece-lo ao longo dos tempos. Nessa perspectiva afirma que:

Em resumo a educação do caráter como indispensável elemento da nossa educação nacional, qual a reclamam os mais altos interesses da pátria brasileira, deve ter por fim combater em nos o que deprime o nosso caráter desenvolvendo ao mesmo tempo as qualidades contrárias. Essa é a missão da Família, da Escola, da Sociedade, das Religiões, da Política, da Literatura, da Ciência e da Arte – se bem querem merecer da Pátria e da Humanidade.¹⁰⁷

Feitas essas considerações, José Veríssimo volta suas reflexões para a formação do caráter do brasileiro, definindo as qualidades a serem trabalhadas pela família, a escola e a sociedade em geral, com vistas a desenvolver nas novas gerações o espírito de iniciativa, de vontade, de disciplina e de amor ao trabalho.

3. A Formação do Caráter Brasileiro

Porém, para José Veríssimo, a educação não poderia ser vista como uma panacéia para todos os males, como acreditavam apóstolos demasiadamente convictos, mas sem sombra de dúvidas era um poderossíssimo modificador do caráter nacional, de que não se poderia abrir mão. Nessa direção, assim se pronuncia:

A educação não é de certo, como inculcam apóstolos demasiado convictos, uma panacéia, mas é sem contestação poderossíssimo modificador. Tristemente, mas triunfantemente, as estatísticas demonstraram a falsidade da asserção que começava a adquirir foros de axioma, que abrir escolas era fechar prisões. Mas, discutindo o valor dos métodos e sistemas, nenhum pensador há que

¹⁰⁶ Idem, p. 34-35.

¹⁰⁷ Idem, p. 60.

sem paradoxo discuta e deprecie a proficuidade da instrução e a ação modificadora da educação.¹⁰⁸

O autor, convicto de que a educação podia modificar as tendências herdadas e adquiridas do caráter nacional, partia do princípio de que, assim como se educava a inteligência, a sensibilidade, o sentimento e o corpo, o caráter também podia ser educado, devendo-se para tanto redirecionar o processo educativo. A educação do caráter devia se fazer presente nos programas escolares e a cultura moral deveria ser generalizada para além das atividades desenvolvidas pela escola. Sobre essa questão, declara:

Como a inteligência, como a sensibilidade, como o próprio corpo, o caráter pode educar-se, isto é, toma na mesma vida comum esta ou aquelas tendências, seguindo as diversa influências que sobre ele atuam.

[...]

Sendo o caráter o conjunto das qualidades morais, a educação do caráter não é senão o desenvolvimento do que na pedagogia prática chamamos cultura moral, ou se quiserem, não é senão a generalização desta forma da educação escolar.¹⁰⁹

Na defesa da reconstrução do caráter brasileiro, José Veríssimo chama a atenção para o fato de que, embora fosse papel da escola ministrar uma educação cívica e moral, não se poderia deixar de considerar, nesse processo, a contribuição das demais instituições sociais, como por exemplo a família, as religiões e os partidos. No entanto, a educação familiar era o mais importante agente da cultura moral, na medida em que exercia sobre a criança e o jovem uma influência decisiva na fase inicial de sua formação, a qual, se bem dirigida, seria capaz de garantir o aprendizado do futuro. Além do mais, a família já funcionava como transmissora dos valores morais existentes na sociedade. Para ele, caberia à família desenvolver as bases da educação do caráter. Vejamos sua posição:

A educação do caráter, entretanto, é principalmente fora da escola que se faz. Concorrem para ela não só a educação moral ali recebida em forma de preceitos, de regras, de exemplos, de conselhos, de comentários morais de fatos da vida escolar ou da mesma história, como a educação física, que enrija o corpo e solidifica a saúde, garantindo o moral de enervamentos, debilidades e nervosismos; a educação doméstica, por ventura o mais poderoso agente da cultura moral e, finalmente, o meio, isto é, o complexo de

¹⁰⁸ Idem, p. 8.

¹⁰⁹ Idem, p.46-47.

forças físicas e morais que sobre nós atuam: a sociedade, a leitura, as festas, a religião, a arte, a literatura, a ciência, o trabalho.

Se é verdadeira a doutrina materialista que aos trinta anos, soldando-se as suturas cranianas, o cérebro, adquirindo sua forma definitiva, torna impossível as variações do caráter, a educação deste pode-se fazer até aquela idade e em outro meio que não o meio escolar.

Essa educação, claro está, deve começar, senão desde o berço, conforme quereriam alguns, ao menos desde aos três anos, na família. Nenhum meio mais próprio e mais conveniente do que esse para encetar a educação do caráter da criança, e lançar na sua alma os germes que hão de desenvolver-se mais tarde no adolescente e no homem.¹¹⁰

Para José Veríssimo, era de responsabilidade da família desenvolver as bases sobre as quais a educação do caráter da criança se assentaria. Mas como fazê-la cumprir essa missão, se aí imperavam os vícios da escravidão? A influência da escravidão no ambiente familiar se constituía, segundo o autor em empecilho, para que a família brasileira cumprisse seu papel. Para ele, uma das mais nefastas influências era a ausência da mulher na educação dos filhos. Essa herança portuguesa impedia-a de participar das relações sociais e domésticas e de cuidar diretamente da educação de seus filhos. Enclausurada no lar, ocupava uma posição secundária na formação do caráter das crianças. Sobre a mãe brasileira, afirma:

A constituição da família brasileira, profundamente viciada pela escravidão, ressentia-se ainda de graves senões, entre os quais o mais saliente é a ausência da ação feminina. Os antigos hábitos portugueses de proscrever a mulher não só da sala mas de todas as relações sociais e domésticas ... Banida da sala, como com tanta insistência notou o observador Saint-Hilaire, a brasileira afastada de quaisquer convivências educadoras de sociedade e não podendo por outro lado viver sem relações procurou-as na funesta intimidade dos fâmulos.

[...]

A mãe brasileira, como se acha notado em todos os nossos romancistas, é fraca. O seu amor maternal, sem energia como todos os seus sentimentos, é indiscreto e revela-se sobretudo pelo mimo, por um excessivo carinho e uma histérica apreensão que apenas consente ao filho arredar-se de suas saias ou do regaço de uma ama. No Brasil não é raro ver uma criança de três e quatro anos ainda no colo. Falar a uma mãe brasileira em fazer seu filho acordar cedo, meter-se num banho frio, correr, andar, saltar, não comer guloseimas a toda hora é arranjar-se uma desafeição.¹¹¹

Para José Veríssimo, a frouxidão do caráter que imperava no ambiente familiar era decorrente dos vícios produzidos pela escravidão. A herança do nosso passado colonial havia

¹¹⁰ Idem, p. 46-47.

¹¹¹ Idem, p. 49-50.

introduzido na família brasileira filhos de escravos domésticos, e era comum se encontrar um moleque escravo aí mantido para ser o companheiro e o brinquedo de seu sinhozinho, que sobre ele exercia suas maldades e arbitrariedades. Essa prática, ao invés de aniquilar os instintos maus e depravados da criança, contribuía para fortalecê-los, embotando sua sensibilidade para com os outros e para consigo mesmo. A sua dignidade estava comprometida, pois o escravo submetido a seus caprichos apanhava e chorava, mas tinha que continuar brincando. Como a criança tendia a imitar os comportamentos e as atitudes dos que com ela conviviam mais diretamente, o resultado dessa convivência era assemelhar-se ao moleque. Para ele:

Até agora o fato já notado de haver em cada família um moleque ou moleques que eram os companheiros de brinquedos dos *sinhozinhos* e vítimas de suas maldades, espécie de *leva pancadas*, sobre os quais eles derivavam as suas cóleras infantis, viciava sobremaneira logo esses instintos, pela concorrência da má educação e dos maus hábitos que teria o moleque, como pelos instintos maus, depravados mesmo, que criava na criança o prazer inato nela de bater alguém ou alguma coisa.

[...]

O hábito de mandar, desde a tenra infância, por sua vez, bem longe de fortificar o caráter, o deprime, não só porque perverte a noção da autoridade que faz arbitrária e apenas no privilegio fundada, como porque desabitua a atividade própria e fia tudo da energia alheia.¹¹²

Como podemos observar, esse mandonismo a que foram submetidas as crianças comprometia sumariamente o seu desenvolvimento social. As noções de dever e direitos, assim como o espírito de autonomia, tão necessárias à formação de um adulto íntegro e útil a uma sociedade democrática, não encontravam na família brasileira condições de se realizarem plenamente. As crianças, acostumadas apenas a mandar e a não serem contrariadas em suas vontades, dificilmente conseguiriam estabelecer relações sociais duradouras.

A educação moral apregoada por José Veríssimo visava desenvolver e fortalecer o altruísmo da criança, buscando modificar e diminuir o seu egoísmo. Já a educação do caráter era a mais elevada forma de expressão da educação moral; devia começar o quanto antes, “pela educação das primeiras manifestações do altruísmo na criança. Cumpre desenvolver e

¹¹² Idem, p. 50-51.

educar nelas a afeição, a necessidade de carícias, a compaixão pelo sofrimento, a liberalidade, enfim aquilo que um autor chama as emoções sociais”.¹¹³

Para reforçar seus argumentos, cita o pedagogo francês Bernard Perez que, assim como outros pensadores de seu tempo, defendia a necessidade de se fortalecer nas crianças, desde a mais tenra idade, a vontade, superando as tendências egoístas, freqüentes na infância, contribuindo para a aquisição de um comportamento social que as auxiliasse a viver em sociedade. Vejamos o que diz o educador francês sobre essa questão:

Se quisermos compreender a significação dos atos de uma criancinha e dirigir sua vontade em sentido útil e progressivo, devemos-nos bem compenetrar que todas as suas tendências, sejam quais forem, saem do egoísmo e nele se transformam.¹¹⁴

José Veríssimo, na defesa da educação da vontade, chama a atenção para a necessidade de se estabelecerem limites na sua execução. Contrapunha-se ao entendimento de alguns pais e educadores que acreditavam que bem educar uma criança era contrariá-la em tudo que desejasse realizar, acabando com a sua vontade, como também aos que permitiam que a criança fizesse o que bem quisesse e entendesse, satisfazendo-a sempre. Para o autor, educar uma criança não era tarefa fácil e por ser um trabalho de todos os dias, de todas as horas e instantes, requeria muita observação, experiência, dedicação e paciência. Muitas vezes, diante das dificuldades de bem educar as crianças, preferia-se dizer: “deixa estar, a escola ou o colégio te ensinará”. Para ele:

A dificuldade grande da educação da vontade está em achar o justo limite entre a vontade, energia necessária e útil, e a vontade, energia desordenada e prejudicial. Há pais e educadores que entendem que bem educar é em tudo contrariar a criança, quebrando-lhe a vontade e fazendo-a teimosa; outros pensam que devem, para avigorá-la, consentir em tudo satisfazê-la sempre. Erradíssimas são ambas as maneiras de conceber a educação da vontade.

[...]

Entre nós, é preciso lisamente reconhecer, a educação doméstica é defeituosíssima. É excessivamente frouxa, apesar do abuso dos castigos corporais, frouxidão que é ainda resultado do nosso caráter indiferente e lasso. Educar bem uma criança é difícilíssima tarefa. É um trabalho de todos os instantes; trabalho de observação, de experiência, de penetração, da paciência. Nenhum porventura exige mais, continuidade e seqüência, e como em geral somos incapazes dessas qualidades, cedo cansamos.¹¹⁵

¹¹³ Idem, p.50.

¹¹⁴ PEREZ apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 53.

¹¹⁵ VERÍSSIMO, José. op. cit., p.52.

A educação da vontade, segundo José Veríssimo, não deveria ser contrariada, mas dirigida a coisas boas e úteis. A questão era identificar em cada criança o que ele chamava de “tendências egoístas de cada ato de vontade ... e atacar a tendência e não o ato “. No processo de formação, a motivação passava a ser um dos elementos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento dessa energia, despertando nas crianças o sentimento de coragem e dignidade. Diz ele:

Quando a criança, porém, for apática, indolente, cumpre desenvolver-lhe a vontade, a qual não é senão uma maneira de ser de energia, incitando-a e procurando desafiar nela o sentimento do brio, da dignidade e da honra. Ela não quer brincar, incita-a a brincar, mostra-lhe as outras que brincam, brincai com ela, fazei-lhe sentir o atrativo dos brinquedos, arrastai-a brandamente e persuasivamente a brincar.

Há crianças – e entre nós por virtude da hereditariedade são comuns – cuja vontade ativa e imperiosa ao princípio, à primeira dificuldade desfalece. É preciso não consentir nesse desfalecimento. Cumpre animá-las, encorajá-las, ajudá-las mesmo um pouquinho, deixando-lhes contudo o trabalho maior e, vencidas as dificuldades, festejar com elas o triunfo.¹¹⁶

José Veríssimo critica as tendências modernizantes da educação que, em nome da liberdade, tudo havia permitido às crianças. Essa liberdade caprichosa e teimosa ao invés de educar a vontade enfraquecia-a. Tal prática, além de fomentar a licenciosidade, comprometia seriamente a formação moral das novas gerações, que no futuro seriam o sustentáculo da sociedade. Para ele, pais e professores deviam estar atentos às atitudes das crianças para bem orientá-las, buscando nesse processo não confundir a vontade com a voluntariedade, devendo incentivar a vontade enquanto expressão positiva do caráter e combater o capricho, a teima representada pela voluntariedade . Vejamos:

Sob o pretexto de *educação moderna* tudo foi permitido, e a facilidade de tudo fazer em vez de, por exemplo, educar a vontade, enfraqueceu-a porque na vida prática essa vontade animada quebrantava-se às primeiras contrariedades.

É indispensável não confundir a vontade com a voluntariedade. A vontade é uma das forças vivas do caráter, é a soma de todas as energias morais dirigidas no intuito da obtenção de um resultado que a educação moral se deve esforçar para que seja sempre útil e honesto. A voluntariedade é o mau lado dessa virtude, é o capricho ridículo que faz a criança exigir a lua ou não querer beber senão no copo do taberneiro defronte, segundo a conhecida anedota brasileira. Pode se afirmar que todo o voluntarioso é um homem sem

¹¹⁶ Idem, p.53-54.

vontade, porque só a exerceu caprichosamente, inconstantemente, variando de objeto a cada obstáculo, isto é, sempre, porquanto a exercerá principalmente sobre fatos nem sempre possíveis. Ora este perenal quebrantamento da vontade, não é, certo, o melhor meio de fortificá-la.¹¹⁷

Na defesa da educação moral das novas gerações, chama a atenção para a necessidade de se estabelecer o quanto antes a disciplina doméstica e a escolar, a fim de que a formação do caráter não percesse. Julgando deficitária a educação familiar e a escolar no que tangia a essa questão, mas convicto da urgência de se proceder à reordenação do regime disciplinar aí existente, diz que os povos mais fortes e enérgicos, como os americanos, os ingleses e os alemães, assim o eram por não terem se descuidado da disciplina familiar e escolar. Para ele:

... é urgente no Brasil modificar esta parte do nosso anárquico e defeituoso sistema de educação, estabelecendo a disciplina doméstica e a escolar, desde o ensino primário ao superior, como indispensável tirocínio para a disciplina social, base da segurança do Estado e laço de solidariedade nacional.¹¹⁸

O exercício da disciplina devia iniciar-se na família, estender-se à escola primária e superior, até atingir a sociedade. Essa prática, presente na vida da criança desde a mais tenra idade, a acompanharia por toda a vida, constituindo-se a base da vida social. Além do desenvolvimento do espírito de disciplina, caberia à família, em consonância com a escola e a sociedade, combater a mentira, o medo e a dissimulação, estimulando a verdade e a coragem.

José Veríssimo, ampliando o debate em torno da educação da vontade e do espírito de disciplina, reivindicava a inclusão, na formação do caráter do brasileiro, à educação da atividade, isto é, do trabalho, a de elevar, enfim, o amor ao trabalho. O autor aborda essa questão tendo como ponto de partida a influência da escravidão em nosso passado colonial, apontando a necessidade de se promover o aprendizado do amor ao trabalho. Competência da família, da escola e da sociedade em geral.

É o desprezo do trabalho, degradado entre nós pela deletéria influência da escravidão, um dos defeitos mais patentes do caráter brasileiro. A educação da atividade, no sentido de elevar o amor do trabalho, fazendo-o compreender como o mais belo título de nobreza do homem moderno, impõe-se, pois, especialmente a atenção e cuidados da família e dos preceptores. A extinção da escravidão não é de si mesma bastante para apagar os funestíssimos efeitos da execranda instituição, que só muito de passo ir-se-ão

¹¹⁷ Idem, p. 55-56.

¹¹⁸ Id. Ibid., p. 57-58.

dissipando. É, pois, indispensável – e isto sentiram os mais bem iluminados abolicionistas – que a obra gloriosa cujo coroamento foi a Lei de 1ª de maio de 88, se continue pela educação, não só dos libertados, senão de nós todos, todos mais ou menos contaminados pela sua peconha.

Certo a extinção do elemento servil – segundo o eufemismo com que fugíamos de dizer a escravidão – trará forçamento a diminuição dos serviços gratuitos, e não se verá daqui para poucos casas, aliás pobres, em que tantos eram os servidores como as pessoas servidas. Isso nos obrigará a servir-mos nós mesmos, e até a servir aos outros, consoante as exigências de necessidade – mas não será bastante para destruir os efeitos, fatalmente duradouros do mal. É a educação, largamente compreendida dada na família, dada na escola, dada na sociedade, que pode acudir a mais prontamente remediá-lo.¹¹⁹

Como podemos observar, o autor denuncia a falta de um espírito de trabalho como característica marcante do caráter brasileiro, conferindo à educação o poder de modificar essa mentalidade tão arraigada entre os jovens brasileiros. À educação caberia desenvolver, na juventude, o gosto e o entusiasmo pelo trabalho.

A educação da vontade, o aprendizado da disciplina e do amor ao trabalho defendidos por José Veríssimo constituíam os meios educativos através dos quais se processaria a modificação do caráter nacional. A reconstrução moral proposta tinha como pressuposto básico promover o desenvolvimento de instituições sociais e políticas que fossem capazes de romper com a herança do nosso passado colonial que, pela força, havia contribuído para moldar e deformar o caráter. Romper com essa herança e reconstruir o caráter brasileiro significava, para o autor, reformular por completo a educação que a criança recebia no lar, a começar pela educação da mulher.

4. A Educação da Mulher Brasileira

José Veríssimo, na defesa da educação da mulher brasileira, observa “que a educação de uma sociedade ... supõe a dos indivíduos que a compõem”. Considerando-a a primeira e principal educadora dos homens, diz que a educação da sociedade deve começar pela educação da mulher. “O contrário justamente aconteceu na sociedade portuguesa, donde a nossa deriva”.¹²⁰ Essa questão estaria relacionada à influência da cultura árabe, naquele país,

¹¹⁹ Idem, p. 58-60.

¹²⁰ Idem, p.139.

que considerava a mulher um ser inferior, e a mantinha submetida a uma vida de clausura, onde a casa do pai ou do marido era um sucedâneo do convento.

A educação a que foi submetida a mulher portuguesa, da qual derivaria a formação da mulher brasileira, preocupava o autor. Refletindo sobre o tipo de educação que a mulher brasileira recebera ao longo dos tempos, diz que, enclausurada no lar, pouco ou quase nada tinha a oferecer à formação moral de seus filhos. Essa debilidade moral era resultado do tipo de educação que recebera no ambiente familiar, fruto da herança cultural portuguesa e dos costumes introduzidos pela escravidão no lar brasileiro, já assinalados anteriormente. Conferindo a mulher papel fundamental na formação das novas gerações, propõe libertá-la desse estado de submissão e dependência, oferecendo-lhe uma educação compatível com as novas exigências do mundo moderno. Tal medida não podia mais ser adiada, devendo ser preparada de forma racional, a fim de que pudesse contribuir para a formação moral do cidadão. Quanto à vida que levava a mulher portuguesa, assim a descreve:

Viveu esta sempre ali, ao menos até a entrada do século XIX, em clausura. Do convento ou recolhimento religioso onde em geral se educava, passava à casa de sua família, na qual a sua reclusão era apenas menor. O que valiam como moralidade, compostura, decência, instrução, bom tom, disciplina moral e intelectual em suma, os conventos de freiras portuguesas, sabemo-lo sobejamente pelas crônicas e histórias do tempo e por mil fatos do domínio público. As torpíssimas tradições que deixaram andam abundantemente vulgarizadas na história, na crônica e na ficção portuguesa. Essa educação de convento, entre freiras ex ou ainda amásias de reis e fidalgos, de criadas desavergonhadas e escravas impudicas, que desobrigavam suas amas de todo o trabalho honesto e nobilitante e lhes serviam de teceiras; de frades devassos, de chichisbéos, de poetastros, habituados das grades dos parlatórios, numa vida desocupada, ou apenas enchida com o exercício enervante das rezas diurnas e das devoções obrigatórias, e com os namoros, os mexericos, as intrigas sentimentais ou outras, a maledicência – que de tudo eram os conventos focos - não era sem dúvida a mais apta para produzir um tipo de mulher capaz de ser digna educadora do homem. Fora do convento, no lar doméstico, não era mais ativa a sua existência, nem melhor dirigida e empregada a sua atividade. Os costumes orientais, introduzidos pelos muçulmanos na península ibérica, a escravidão, que por muito séculos nela existiu como instituição legal, se não também a suspeição que o ascetismo católico lançou sobre a mulher, determinaram o papel apagado e a clausura doméstica da mulher portuguesa. A casa de seu pai ou marido era apenas uma continuação do convento, e às vezes menos aberta que este.¹²¹

¹²¹ Idem, p. 140-141.

Analisando a situação da mulher na antiga sociedade portuguesa, o autor toma para exame a concepção, largamente difundida pela intelectualidade portuguesa da época, de que o melhor livro para a educação da mulher era a almofada e o bastidor – princípio defendido por Francisco Manuel de Mello, na obra *Carta de Guias de Casados* (1651). Somavam-se a isso as idéias divulgadas por Diogo de Paiva de Andrade, autor do livro *Casamento Perfeito*, de 1630, que determinava, entre outras coisas, que a mulher falasse pouco e com poucos. Tal concepção se encontrava arraigada em muitos dos nossos pais e mães brasileiras. Sobre essa questão, diz:

Tais preceitos parecem antes endereçados a monjas que a senhoras de sociedade, e, como são a síntese da opinião portuguesa do tempo sobre a educação e comportamento da mulher, explicam suficientemente a mulher portuguesa, a sua falta de cultura espiritual, de boa educação, de trato social – e a taciturnidade e tristeza de uma sociedade em que a mulher tinha como virtude não falar.¹²²

Cabe aqui salientar que a concepção de que a mulher não devia saber ler e escrever e que se mantivesse sempre calada marcou a produção literária dos poetas portugueses. Gonçalo Trancoso, por exemplo, um dos poetas mais lidos e apreciados pelos lusitanos, entre 1560 e 1600, retrata muito bem essa questão. Certa vez, procurado por uma dama da sociedade portuguesa que desejava que a ensinasse a ler os livros de rezas na missa, respondeu-lhe que nada podia fazer nesse sentido, pois como não havia aprendido a ler na casa dos seus pais durante a infância e como já passava dos vinte anos, nada aconselhava-a nesse sentido, devendo contentar-se apenas com as contas do rosário das orações. Feitas essas observações, prescrevia o poeta, que também era alfabetizador, o abecedário moral a ser seguido pela mulher. Cada letra do alfabeto correspondia a um tipo de comportamento desejável na sociedade da época. Por exemplo, A, significava que devia ser amiga de seu marido; H, humilde; M, mansa; Q, quieta, e assim por diante. Concluía suas reflexões afirmando que, se ela cumprisse com esse abecedário, seria mais sábia do que as suas vizinhas que liam os livros na igreja. Essa era a mentalidade predominante, em Portugal, sobre a instrução feminina e fora amplamente difundida no Brasil.¹²³

¹²² VERÍSSIMO, José. op. cit., p.144.

¹²³ Ver a esse respeito RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. *Mulheres Educadas na Colônia*. In: LOPES et al *500 anos de educação no Brasil*, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p 79- 80.

Para José Veríssimo, pelo menos até a metade do século passado, a mulher brasileira foi obrigada a viver enclausurada no lar. Raramente vinha à sala e as poucas visitas que recebia eram de senhoras. Durante as refeições, tinha que permanecer calada e sentar-se em lugar oposto a de seu marido. Uma sociedade que criava e educava a mulher dessa forma reduzia seu papel a mero objeto de prazer e de gozo. Para ele:

Era apenas o objetivo do amor de que o homem dessa sociedade fizera a sua preocupação dominante. E como a mulher não sabia conversar, nem aprendia a conversar, porque lhe escasseavam os motivos, os assuntos e até as ocasiões de conversação, e esta, de sua parte era sempre, ao parecer dos assistentes, demasiada, os sentimentos afetivos do homem por ela, aguçados pela dificuldade do comércio com ela, reduzia-se ao cabo no desejo dela, cujos encantos para ele se limitavam ao seu físico. E assim a mulher lhe vinha em última análise a ser apenas um excitante da sua sensualidade.¹²⁴

Mais adiante, questiona:

Que sentimento mais fino, mais depurado, mais espiritualizado poderia, senão muito excepcionalmente, nascer entre homens e mulheres que mal se viam, que se não falavam, senão a custo e a medo, que não tinham ensejo e liberdade de trocarem idéias, sensações, opiniões, outra coisa enfim que não fossem os galanteios furtivos, ditos de passagem ou transmitidos pelas mucamas e moleques, os demônios familiares, como lhes chamou o nosso romancista ?. E não seria esta reclusão, esta defesa imposta à mulher da convivência com o homem, esta proibição de conversação entre eles que, excitando por isso mesmo o sentimento natural, necessário, do desejo recíproco dos dois sexos, feitos para serem os fatores da reprodução da espécie, criou o erotismo e a tristeza que caracterizam o amor na raça portuguesa ?¹²⁵

Segundo o autor, mulheres assim criadas, sem nenhum tipo de instrução, privadas de um convívio social mais amplo, não poderiam ser educadoras dos homens que a sociedade estava a exigir, pois

Qualquer que fossem as qualidades intrínsecas, se não é pouco galante falar assim, de mulheres deste modo criadas, sem instrução (ainda conheci crescido número de senhoras de boas famílias completamente analfabetas), sem convívio social, sem alguma ciência do mundo e da vida, não poderiam elas dar as educadoras de homens que a sociedade atual exige. Quando muito, virtuosas como geralmente eram, (e muitas só seriam por lhes faltar ocasião de o não serem) carinhosas, como são de natureza as portuguesas e

¹²⁴ VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 146.

¹²⁵ Idem, p. 146.

brasileiras, e por via de regra todas as mulheres, puderam elas suprir, e muitíssimas o fizeram excelentemente, com os dotes naturais do seu coração, com os impulsos afetivos da sua alma, a carência de outras capacidades de que uma educação mais inteligente as teria provido.

Essa educação é preciso dar-lhes, e somos nós seus educandos, que temos, pela força das coisas, de dar-lhes.

As necessidades da vida contemporânea, as suas exigências imprescritíveis, mais que as nossas teorias sentimentais ou racionais, vão modificando na nossa sociedade, mais rápida e profundamente do que talvez se carecia, os nossos costumes e hábitos em relação à mulher. O que ainda se discute, ou apenas se ensaia, com ares de ousadia, em países como a França, o ensino misto, a co - educação dos sexos, pratica-se no Brasil há mais de vinte anos, sem que haja dado motivos consideráveis de queixa.¹²⁶

Segundo o autor, à mulher brasileira caberia ser mãe, esposa, companheira, amiga e conselheira de seu marido e a primeira educadora de seus filhos, dona e reguladora da economia do lar. Se a ela competia cumprir com todos os demais deveres relativos a cada uma dessas funções, consideradas tão dignas e nobres, tornava-se necessário que fosse melhor preparada para o cumprimento de sua missão. Como educadora dos futuros cidadãos, propunha Veríssimo que a mulher recebesse uma instrução semelhante a do homem, devendo ser esta integral e enciclopédica. Diz ele:

Ora é isto que a educação nova que devemos dar à mulher, se queremos fazer dela um fator consciente da nossa evolução, e da educação eficaz da nossa sociedade, há de procurar fazer.

A mim me não parece tão difícil como a muitos se entolha dizer qual há de ser essa educação. Todo o programa de educação há de atender a duas condições, o interesse do educando e o interesse da coletividade em vista da qual se faz a educação. O interesse do educando é indicado pela natureza ou emprego da atividade a que ele se destina; o da coletividade, pelas suas condições e prospectos no meio das outras sociedades humanas. A mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia da sua prole, dona e reguladora da economia da sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções. Nem as há, ou pôde haver mais difíceis, nem mais dignas e mais nobres, e se houvessem de ser desempenhadas na perfeição requerer-se-iam na mãe de família mais capacidades de que têm de comum ainda os mais capazes chefes de Estado. Se esse ideal, com todos os ideais, não pôde ser atingido, nem por isso devemos abandoná-lo, porque, em moral, para alcançarmos o mínimo compatível com a imperfeição humana, havemos de pretender ao máximo

¹²⁶ Idem, p.148-149.

Como a do homem, com a do cidadão de qualquer sociedade atual, (e a mulher, ainda sem direitos políticos, é o mais prestante dos cidadãos) a instrução da mulher deve ser integral e enciclopédica.¹²⁷

A formação enciclopédica proposta não implicava que a mulher tivesse acesso ao aprofundamento de todos os conhecimentos. O enciclopedismo preconizado nada mais era do que havia afirmado o pedagogo francês Gréard sobre o ensino integral nas escolas primárias; de que “não se trata de aprender tudo o que se deve saber, senão tudo que não é lícito ignorar”, como também o que havia dito Molière, nas suas celebres *Sabichonas*, “Qu’une femme ait des clartés de tout”. Tomando-se por base o pensamento desses teóricos, o programa de estudos sobre o qual desenvolver-se-ia a educação feminina se limitaria a oferecer, às futuras professoras, o que deveria saber um homem de média cultura. Nessa perspectiva, teria acesso somente aos conhecimentos julgados necessários para que fosse boa mãe e esposa; enfim, para que cumprisse com dedicação e zelo os seus deveres para com o marido e para com a sociedade em geral. Vejamos:

... a instrução da mulher deve ser integral e enciclopédica. Não se quer fazer dela uma sábia, nem se lhe exige que percorra e aprofunde todos os conhecimentos humanos. Bastaria que ela não ignorasse o que nos mais essenciais deles, nas ciências gerais e abstratas por exemplo, ou se querem cada grupo lógico dessas ciências, há de essencial para o conhecimento do mundo e direção da vida. De tal enciclopedismo pode dizer-se o que um notável pedagogo, o Sr. Gréard, disse do ensino integral nas escolas primárias: não se trata de aprender tudo o que se deve saber, senão tudo o que não é lícito ignorar. Com aquele bom senso profundo próprio dos gênios, deu Molière, nas suas celebres *Sabichonas*, a mais sisuda opinião do que ser a instrução da mulher, ainda reduzida ao mínimo necessário ao cumprimento inteligente da sua missão, qual ficou acima indicada...*Qu’une femme ait des clartés de tout*, é, numa linha, todo o programa da educação feminina.¹²⁸

Como podemos observar, não era necessário que a mulher adquirisse um conhecimento mais profundo e especializado, pois a considerava menos inteligente que o homem. Bastava apenas que lhe fosse concedida uma instrução média de um homem médio, devendo aprender o que não poderia ser ignorado para o bom desempenho da sua função social.

Os conhecimentos a serem ministrados à mulher teriam que ter um caráter nacional, ou seja, versarem sobre o país, considerando a desnacionalização a que foi submetida a sua

¹²⁷ Idem, p. 152-153.

¹²⁸ Idem, p.153-154.

educação no decorrer dos tempos; nada conhecia do seu país, da sua geografia, da sua história, da sua literatura e da sua cultura. Toda a mulher bem educada da sociedade brasileira era formada com base na cultura estrangeira. Para ele:

Desde que lê um pouco de francês, e todas as mulheres bem educadas o lêem, a mulher brasileira não lê mais se não francês, e certo não é nos romances ou peças de teatro francesas, sua quase exclusiva leitura que ela aprenderá a conhecer sua terra.

A moda dos colégios das irmãs de caridade e outras religiosas francesas, que leva a esses estabelecimentos a maioria das meninas da nossa burguesia ou pseudo fidalguia, aumenta em grau considerável esta desnacionalização da mulher brasileira, artificialmente educada numa atmosfera, sobre estrangeira, futilíssima, apesar do seu aspecto religioso. De sorte que a última das causas que a menina brasileira ouve no momento em que se lhe forma o espírito é o que se refere a sua pátria, e se por acaso a sua curiosidade infantil recorre à sua mãe, que teve a mesma educação, ou não teve nenhuma, o que é por ventura melhor, para uma informação, ainda muito geral, ela não a saberá satisfazer. E como à mulher compete dar o tom à casa, ser a alma da família, das conversações, das diversões domésticas, a estimuladora do comércio de idéias e impressões entre os seus membros, aquelas que entre nós forem, pela sua inteligência natural, seu espírito, capazes de ser, ... estarão aptas para serem cabalmente.

Tanto mais que o primeiro e mais certo efeito de uma instrução menos comum dada à mulher brasileira é artificiá-la, desnacionalizando-a ou falseando-lhe os melhores dos seus ingênuos instintos nacionais. Incondicionalmente, por macaquice e esnobismo, entrará a desprezar as coisas de sua terra, boas ou más, e incapaz de uma seleção inteligente, as refugará todas, com afetado menosprezo, preferindo-lhe as estrangeiras, só por o serem.¹²⁹

José Veríssimo, examinando os conhecimentos que a mulher brasileira tinha sobre as tradições da sua pátria, da poesia popular e do folclore, chama a atenção para o fato de que havia sido adquirido com as mucamas e os escravos mais velhos, contadores de histórias que guardavam as tradições das casas, as histórias das famílias, transmitindo-as de geração a geração. Com o passar do tempo, esses agentes de comunicação foram sendo substituídos por estrangeiro, que introduziram na casa outros valores, a qual passou a ser mobiliada, ornamentada e servida à estrangeira. Diz ele:

As tradições pátrias, a poesia popular, todo o nosso folclore, que é a representação emotiva mais genuína da nossa gente e nacionalidade, as velhas pretas, as mucamas, os negros velhos contadores de histórias e rezadores de crendices e lendas, o transmitiam às suas senhoras-moças e

¹²⁹ VERÍSSIMO, José. op. cit., p.155-157.

nhanhans e sinhozinhos, e com elas alguma coisa da própria alma da pátria.¹³⁰

Refletindo sobre a formação das mulheres brasileiras nos anos que antecederam à criação das escolas normais no país chama a atenção para o fato de que as moças que eram oriundas de famílias ricas via de regra recebiam uma instrução artificial e deficiente na casa de seus pais, com professores particulares, ou em colégios particulares. As que não possuíam recursos para pagar o dispendioso ensino individual, nem os mais baratos, só tinham como opção os recolhimentos anexos aos conventos e aos orfanatos. Tais instituições leigas ou eclesiásticas que ofereciam ensino gratuito encontravam-se despreparadas para bem instruir.

Nesse processo de constituição da educação da mulher, não podemos deixar de considerar os embates travados pelos legisladores, após a Independência, em torno da criação de um sistema nacional de educação, na medida em que foi estabelecido, entre outras coisas, que o ensino primário seria gratuito a todos os cidadãos, inclusive extensivo às mulheres. Apesar dos intensos debates, o Decreto de 15 de outubro de 1827, que instituiu as Escolas de Primeiras Letras, destinadas a oferecer instrução primária a todos os cidadãos do Império, estas mantiveram-se bastante reduzidas e marcadas por pouca procura. Ministrando conteúdos limitados à leitura, à escrita, ao cálculo e às prendas domésticas, não se apresentavam atrativas para as camadas mais pobres da sociedade, que precisavam trabalhar para viver, assim como para as classes enriquecidas, onde esse tipo de ensino era uma tarefa da família, que contava com preceptores.¹³¹

A educação feminina, nas províncias mais distantes do país, manteve-se quase que exclusivamente sob a tutela da família. As escolas primárias régias criadas ofereciam um ensino diferenciado para as meninas, realizado em classes separadas das dos meninos, sob a direção de um professor do mesmo sexo. Se a situação da educação primária era tão precária, mais grave ainda era a educação das meninas das camadas mais baixas da sociedade. Os seus únicos canais de acesso à instrução eram, na maioria das vezes, as Escolas de Primeiras Letras, as instituições leigas e religiosas subvencionadas pelo Estado e as Escolas Normais, criadas na primeira metade do século XIX.

¹³⁰ Idem, p. 157.

¹³¹ Sobre os debates travados em torno das Escolas de Primeiras Letras consultar, XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*, 3. ed., São Paulo: Autores Associados, 1992.

Quanto aos professores que concorriam a uma vaga nas escolas primárias, é importante frisar que tinham que se submeter a um concurso público. Apesar desse concurso exigir nada mais que o domínio da leitura, da escrita e as quatro operações de aritmética, as mulheres tinham dificuldades de ser aprovadas. Muitas delas educadas em instituições leigas e religiosas subvencionadas pelo Estado recebiam uma educação limitada ao aprendizado da leitura, escrita, aritmética e prendas domésticas. Uma vez dominadas essas noções, eram consideradas aptas para exercerem o magistério primário público e privado.

O domínio, dentro de determinados limites, da leitura e da escrita era privilégio tão somente de uma minoria das mulheres brasileiras. A maioria delas era praticamente analfabeta.

A criação das Escolas Normais no país, para formar professoras primárias, representa, para José Veríssimo, um grande marco na melhoria da educação da mulher brasileira, na medida em que tais escolas possibilitaram difundir por todo o país a instrução feminina, assim como por terem contribuído para acabar com o sistema de enclausuramento até então dominante. Somava-se a isso a instituição de um trabalho comum entre moças e moços. Para ele:

A melhoria da instrução da mulher começou no Brasil vai de um terço de século com a criação das Escolas Normais, para formar professoras primárias. Antes disso, somente as moças de famílias abastadas recebiam alguma instrução, por via de regra deficiente e de aparato, já em casa de seus pais, com mestres particulares, já em colégios particulares, que há mais de meio século têm existido no Brasil, como uma indústria lucrativa. As que não podiam pagar o caro ensino individual, em domicílio, nem o mais barato, mas pior, que davam esses colégios, não tinham senão os recolhimentos anexos aos antigos conventos ou orfanatos a estes juntos ou quejandas instituições mais ou menos pias, leigas ou eclesiásticas, maus estabelecimentos de educação todos eles, ainda quando se recomendam como instituições de caridade ou religiosas.

[...]

Conquanto especialmente destinadas a formar mestras para as escolas públicas, serviram geralmente à propagação da instrução feminina, pois foi em toda parte a sua frequência considerável...Também por em contato imediato, num trabalho comum e numa emulação útil, pois em muitas dessas escolas o ensino era misto, dado simultaneamente a moços e moças, os dois sexos que tinham sempre vivido separados, seqüestrados um do outro, como inimigos recíprocos. Salvo algum raro acidente, natural em toda a parte onde houver homens e mulheres reunidos,e que os próprios conventos,não obstante

a dura regra de separação deles, nunca evitaram de todo, não parece que a moral e os costumes tenham sofrido com essa promiscuidade.¹³²

É importante lembrar que as primeiras Escolas Normais foram implantadas no país a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX. Essas instituições públicas de ensino destinadas a formar professores para as escolas primárias funcionaram durante todo o período imperial de forma limitada e irregular. Cresceram marcadas tanto pela precariedade interna quanto pela falta de recursos e de pessoal qualificado para o seu próprio funcionamento. Além do mais, o magistério não se constituía em carreira atrativa; os salários eram baixos e a estabilidade no emprego precária, dadas as disputas políticas regionais, sem contar, é claro, que muitas das escolas criadas tiveram que fechar parcialmente e definitivamente por falta de alunos. Tudo isso contribuía para conter a formação de um grande contingente de professores para as escolas primárias, como se acreditava ser possível com a expansão do ensino normal.¹³³

O ensino normal, com duração de dois a três anos, nada mais era do que um curso de Humanidades de “segunda classe”. Na realidade, não oferecia um conteúdo que o vinculasse diretamente ao magistério das disciplinas da escola primária, menos ainda para o exercício da atividade docente. Apresentava-se com uma formação literária e moral, sem nenhuma preocupação com a formação técnico-pedagógica.

José Veríssimo, analisando os programas de estudos adotados pelas escolas normais nesse período, chama a atenção para o fato de que estavam carregados e sobrecarregados de ciências, e que não passavam de páginas natimortas para a formação docente. Interessava ao autor criar novas escolas ou reorganizar os programas de estudos existentes para que essas instituições de ensino pudessem cumprir aos seus dois: formar mestras de escolas, e dar uma instrução geral a mulher. Para ele:

Não obstante ser deficiente em quase todas essas Escolas Normais o curso de estudos e a maioria delas, senão todas, deixarem muito a desejar como método, disciplina espiritual e moral, a instrução que nelas se dava merece contada como um progresso real. E enquanto os poderes públicos brasileiros, já que aqui nada há de esperar de sério da iniciativa particular neste sentido, quer federal, quer os estaduais, não julgarem dever prover a instrução secundária feminina, criando liceus e ginásios a ela destinados, as Escolas Normais, hoje existentes em quase todas as capitais do Brasil, continuarão a

¹³² VERÍSSIMO, José. op. cit., p.160-162.

¹³³ Ver a esse respeito XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado et al. op. cit.,1994, p.84-86.

ser os únicos institutos onde possa a mulher brasileira receber uma instrução um pouco acima da primária. Porque, infelizmente, a maioria dessas escolas não são de fato mais do que escolas primárias de segundo grau ou escolas primárias superiores, segundo a classificações pedagógicas, se é que não ficam ainda abaixo desta categoria, nos países em que o ensino público é uma realidade. Quem os conhece e pode cotejar a teoria e a prática, e está informado do que é de fato o ensino nessas escolas, sabe que abismo há entre as exigências, comumente até despropositadas, dos programas e o ensino nelas realmente dado.

É bem sabido que, pelo que respeita a programas, o Brasil é talvez o país mais adiantado em instrução pública. Nenhum os tem tão carregados e sobrecarregados de ciência e grávidos de exigências, que não passam jamais das suas páginas natimortas. Os programas das Escolas Normais francesas e americanas são muito mais modestos que o nosso.

Se nós resolvermos cuidar, na verdade, da educação secundária, que é a principal, da mulher brasileira, cumpria ou criar institutos especiais de instrução feminina, nos quais o ensino fosse uma realidade e não a fantasmagoria dos nossos programas, ou melhor as Escolas Normais existentes, não só para que as mestras que delas saem tenham maior competência, mas para que todas as moças que as queiram freqüentar aprendam de fato o que ali se promete ensinar.¹³⁴

Uma vez definido o papel das Escolas Normais, José Veríssimo propõe um elenco de disciplinas que deviam compor o currículo desses estabelecimentos de ensino, assim como o nível de aprofundamento a ser dado a cada uma delas, tendo como referência de organização e desenvolvimento o ensino de grau médio e o enfoque nacional, já assinalado anteriormente. As disciplinas propostas diziam respeito à Matemática, que estava um pouco acima das elementares, à Física, à Química, às Ciências Naturais, à Língua e a Literatura Nacional. Estudar-se-iam ainda a Geografia e a História Geral, a Geografia e a História Pátria, a Educação Artística e a Educação Física.

José Veríssimo tece severas críticas aos ensinos da língua e da literatura nacional praticados no país; presos ao formalismo, não apresentavam nenhuma utilidade prática. Propunha que fossem ensinadas de modo a possibilitar às educandas não só o conhecimento da língua, como também a expressarem-se corretamente. Dizia ele sobre o estudo dessas disciplinas:

O estudo destas duas disciplinas essenciais e reciprocamente complementares de toda a instrução menos superficial, havia de ser feito sem o abuso tão nosso de uma erudição gramatical impertinente e ao cabo inútil, porque de regra fica na parte formalística da gramática, sem aplicação pratica. Conviria

¹³⁴ VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 163.

feito análise dos fatos da linguagem, na leitura e apreciação dos escritores e na comparação dos mesmos fatos, conforme neles ocorrem, segundo as épocas principais da língua e da literatura, de modo a dar as educandas um exato conhecimento da sua linguagem e apurar-lhes o discernimento, para nela se exprimirem simples mais corretamente, sem as afetações literárias das sabichonas e letradas, mas sem a vulgaridade e incorreção das suas cozinheiras. Um estudo assim feito devia pô-las em contato direto com os grandes autores da nossa língua, poetas e prosadores, educadores da razão, do sentimento, do gosto das gentes que a falam. E por mais pobre que seja, em relação a idéias e noções, a literatura da nossa língua, sempre haveria para elas muito que aprender e colher desse comércio com os seus clássicos.¹³⁵

Quanto ao ensino das ciências naturais para mulheres, não tinha por objetivo torná-las químicas, físicas, zoologistas ou botânicas, mas tão somente dar-lhes noções gerais, que lhes possibilitassem ter uma compreensão das leis que regem o universo. Enfim, apenas os conhecimentos necessários para o cumprimento de suas tarefas de mães, esposas e primeiras educadoras dos homens, dizia ele.

Para o ensino da História Geral e da Geografia, propunha :

A história geral, principalmente sob o aspecto da história da evolução humana e da civilização, sem o sacrifício total da história descritiva, antes desta acompanhada, serviria para corrigir o que podia ter de estreito o estudo da história pátria, e dar ao educando a consciência da vida e do progresso da humanidade e despertar nele o sentimento da solidariedade humana. Neste livro se diz como a geografia, até hoje entre nós ensinada da maneira mais irracional, pode ser um fator de educação intelectual, em vez de ser uma estúpida sobrecarga de memória.¹³⁶

A educação estética, como componente curricular, fora avaliada pelo autor como a disciplina que oferecia às mulheres os mais vastos recursos para embelezar e alegrar a vida e o lar,

armá-la mais fortemente para resistir às inevitáveis contrariedades da existência, pela contemplação, sentimento e gozo das puras emoções estéticas. Tem, porém, essa espécie de educação também um percalço, que é preciso a todo o transe evitar, e combater como um perigo social, é o cabotinismo, o esnobismo, a preciosidade, a pedanteria artística, vícios que numa mulher são ainda mais hediondos que num homem.¹³⁷

¹³⁵ Idem, p.164-165.

¹³⁶ Idem, p. 166-167.

¹³⁷ Idem, p. 167-168.

Tal educação compreenderia o ensino do desenho, nas suas mais variadas manifestações. Os trabalhos manuais cederam lugar à modelagem em gesso e à pintura, pois além de exigirem das educandas muito tempo, tinham pouca utilidade. Para ele:

Num instituto como o que imaginamos, essa educação seria dada sob a forma do ensino racional e completo do desenho, nas suas múltiplas manifestações, e segundo a mais moderna e perfeita pedagogia do assunto, aqui ainda mal conhecida, da modelagem em gesso, mesmo da pintura, que substituíram essa estulta coisa chamada de trabalhos manuais (estulta ao menos como aqui se pratica), e os ridículos bordados ou outras desprezíveis prendas, com que se toma as moças um tempo precioso, à toa desperdiçado. Antes lhes ensinassem de verdade a cortar e coser os seus vestidos e a roupa de seus filhos e até a de seus maridos.¹³⁸

Fazia parte ainda dessa educação o ensino da música, que devia desenvolver a inteligência e o sentimento, devendo compreender, entre outras coisas, leitura, escrita, canto coral e composição musical, despertando nas educandas o interesse pelas artes. Dizia ele:

Da música, solfejo, teoria tão aprofundada e completa quanto possível em dois ou três anos de curso, leitura e escrita, canto coral e até tentativas de composição musical livre. Mas principalmente que este ensino não fosse, como tem sido, e é, puramente mecânico, sem nenhum incitamento à inteligência e ao sentimento da educanda, porém, mais do que nenhum outro, fosse vivo e profundamente inspirado do mesmo espírito que pretendesse inculcar.

[...]

No ensino da música não era mais difícil seguir o mesmo processo, contanto que em vez de fornecer às educandas idéias e sentimentos convencionais, o mestre tivesse o necessário tato para simplesmente despertar-lhes e estimular-lhes a inteligência na curiosidade e interesse das obras-primas e na maneira de as interpretar com pureza e exatidão, cuja primeira condição é bem compreendê-las e senti-las.¹³⁹

Quanto ao ensino das línguas estrangeiras, afirmava:

As línguas estrangeiras, fora a sua utilidade prática imediata, só lhe serviriam como fatores de educação se com elas lhe ensinassem a ler, a apreciar as grandes obras, honra do espírito humano, dessas línguas, e não somente os romances folhetins ou sentimentais dos Bourgets e sócios, ou a se poderem edificar ouvindo as Réjames e quejandas cabotinas, em jornada teatrais por países exóticos.¹⁴⁰

¹³⁸ Idem, p.168.

¹³⁹ Idem, p. 168-170.

¹⁴⁰ Idem, p.170.

Para José Veríssimo, a educação física, tão descuidada entre nós, devia ser objeto de estudo e interesse das escolas normais, superando assim a lacuna até então existente nos seus currículos escolares. A proposta do autor em relação à inclusão dessa disciplina no currículo dessas escolas tinha por objetivo formar mulheres fortes e saudáveis. A fisiologia humana e a higiene eram os conteúdos obrigatórios desse ensino. Compreender cientificamente esses princípios significava prevenir contra os “pecados físicos,” que iam desde:

... o seu organismo estragado, depauperado e enfraquecido, por uma criação ininteligente na primeira infância, o abuso da alimentação sólida e superabundante logo nos primeiros meses, a falta quase absoluta de higiene nessa idade e depois, os carinhos excessivos entremeando com os excessivos rigores, os excessos das guloseimas e da lambarice, que é um dos nossos vícios mais nacionais, os desmanchos de um vicioso regime alimentício, o velho preconceito nacional de que é vergonha uma moça comer bem, conforme o seu apetite, e com tudo isto, a carência de higiene do vestuário, as roupas apertadas desde cedo, o uso, de péssimo gosto, de vestir meninas como mulheres, e o habito prematuro do espartilho, bem como o uso permanente dele, arrochado para conter as demasias da carne.¹⁴¹

Esses hábitos, tão prejudiciais à saúde das mulheres, deviam ser extintos e ou modificados, cabendo esse papel à educação física, concebida como um programa completo de higiene e saúde. Tal ensino englobaria uma variedade de jogos e recreações, realizados ao ar livre, em jardins e parques, onde as educandas pudessem correr, saltar, jogar bola e peteca, entre outras brincadeiras. Essa prática, segundo o autor, substituiria a ginástica antes praticada nas escolas normais.

A proposta de educação feminina apresentada por José Veríssimo não concebe nenhuma outra possibilidade social à mulher brasileira que não seja a de ser mãe, esposa e educadora das novas gerações. A crença na sua inferioridade física e mental fez com que o magistério fosse visto como a única profissão a ser exercida por ela. As próprias disciplinas elencadas não ensejavam um aprofundamento maior, mas tão somente o que não deveria ignorar um homem de grau médio.

¹⁴¹ Idem, p. 171-172.

5. O Papel da Educação Física

Para José Veríssimo, o fim supremo da educação consiste em desenvolver no educando as suas potencialidades intelectuais, morais e físicas, tornando assim o homem bom, instruído e forte. À educação física, nesse processo, caberia formar corpos fortes e saudáveis, cidadãos úteis e produtivos para bem servir aos interesses da Pátria, devendo o seu aprendizado começar o quanto antes, ou seja, desde a vida intra-uterina, passando pela primeira e segunda infância, até atingir a idade adulta. Diz ele:

Como a educação espiritual (intelectual e moral) tem por fim preparar um espírito culto e bom, assim à educação física compete formar um corpo robusto e são, completando ambas o fim superior da educação, que é tornar o homem bom, instruído e forte.

A educação física, pois, deve tomar o homem criança ainda, no berço e, através da primeira e da segunda infância, da adolescência e da mocidade, levá-lo à virilidade, que lhe cabe fazer rija e valente.

Racionalmente, essa educação conviria começar da vida intra-uterina, por uma cuidadosa higiene da mãe durante o longo e melindroso período da gestação.

[...]

O aleitamento, a ablactação ou desmameamento, a primeira nutrição, o vestuário, para não esmiuçarmos outros elementos que notáveis teóricos da educação fazem entrar nos seus sistemas, como os mesmos objetos que cercam o infante, os sons que cumpre ele ouça, as cores que lhe devem ferir a retina, em suma todas as influências do meio circunstante, exigem atenções especialíssimas numa educação física inteligentemente dirigida.¹⁴²

Nessa perspectiva, inicia sua reflexão chamando a atenção para o fato de que a saúde da criança dependia de determinados cuidados higiênicos que as mães deveriam ter durante o período da gestação. Esses cuidados, tão necessários para a vida da criança, eram totalmente desconhecidos pela mãe brasileira. Os ensinamentos de médicos e pedagogistas sobre essa questão, apesar de importantes, ainda não haviam penetrado completamente mesmo a grande massa da população européia; no Brasil; não eram sequer conhecidos. Assim,

Se na Europa cultíssima estes ensinamentos de médicos e pedagogos não entraram ainda completamente na massa do público, entre nós são sequer conhecidos, com gravíssimo e incalculável prejuízo, não só para o melhoramento da população como para o seu crescimento.

Acredito que se houvesse um serviço de estatística bem organizado e digno de fé, espantaria a cifra de óbitos de crianças. E como é sabido, as estatísticas

¹⁴² VERÍSSIMO, José. op. cit., p.68-69.

européias provam a não deixar dúvida, que a mortalidade das crianças depende consideravelmente da higiene.¹⁴³

Para ele, a mãe brasileira não adquirira ainda noções básicas sobre a maternidade. Isso se devia, entre outras coisas, ao papel secundário que exercera na organização da família, assim como à precária ou mínima formação que recebia. Lamenta que as crianças, nos primeiros anos de vida, fossem entregues aos cuidados das escravas, amas que as alimentavam com um leite quase sempre eivado de vícios, comprometendo mais tarde a sua saúde. Reconhece, entretanto, que a primeira educação física dessas crianças era dirigida por aquelas, na medida em que cuidavam de sua alimentação, de seu vestuário, de seus passeios e brincadeiras. Tão afeiçoadas às crianças, tudo faziam para agradá-las, até mesmo o que poderia prejudicar a sua saúde. Essa superproteção era apontada como uma das causas da fraqueza espiritual e física das nossas crianças. Nessa direção, diz que:

Eram as mucamas, escravas ou ex-escravas, - e isto basta para indicar o seu valor como educadoras - que de fato dirigiam a sua primeira educação física, pois eram elas quem superintendia na alimentação, nos passeios, no vestuário e nos demais atos da vida infantil. Não era raro ver meninos de oito e mais anos dormindo na mesma rede que a mucama do seu serviço que, em geral extremamente amorosa e afeiçoada a eles, não sabia recusar-lhes nada, nem ainda aquilo que evidentemente lhes podia comprometer a saúde. O que tinham de enervantes semelhantes costumes, que sem mentir se não podem dizer findos, não escapará a ninguém. Estes hábitos exigem corrigidos, e modificados de acordo com os ensinamentos da higiene e da pedagogia infantil. É desde a primeira infância que a educação física bem compreendida deve começar a sua obra de preparar gerações sãs e fortes.¹⁴⁴

Diante desse quadro, José Veríssimo conclama os pais a assumirem com rigor a educação física de seus filhos, desde a primeira infância, devendo estar atentos a determinados cuidados como alimentação, vestuário, ventilação do quarto, distribuição das horas de estudo e brincadeiras, dos exercícios até às companhias que os cercavam. Sobre essa questão assim se pronuncia:

È desde a primeira infância que a educação física bem compreendida deve começar sua obra de preparar gerações sãs e fortes.

¹⁴³ Idem, p. 69.

¹⁴⁴ Idem, p. 69-70.

Uma sociedade que se preza de civilizada e a quem não são alheios os interesses das gerações que lhe hão de suceder e preparar o futuro da nação, não pode, sem falhar aos seus deveres, postergar esse, talvez o mais caro de todos. Não lhe é dado tão pouco, para o desempenho inteligente desse encargo, ignorar qual a influência que têm na educação física dos primeiros anos, e quais os cuidados que reclamam, as questões do vestuário, da alimentação, do arejamento dos quartos, da repartição das horas de refeição, de sono, ou de brinquedos, dos exercícios, das primeiras noções e dos primeiros estudos, e ainda dos companhias e das causas exteriores que cercam a criança..¹⁴⁵

Na defesa de uma psicologia infantil que tivesse como alvo a criança brasileira, chamava a atenção para o fato de que o conhecimento que se tinha sobre essa área de estudo havia sido adquirida em autores estrangeiros, cujos princípios nem sempre se coadunavam com a realidade brasileira. Prover essa lacuna no país era tarefa dos médicos. Nessa direção, diz:

É desconsolador que todas estas graves e interessantes questões tenhamos de ir buscar estudá-las em autores estrangeiros, cujas doutrinas nem sempre se coadunem talvez ao nosso meio social. Nesta parte da educação física que incumbe à educação nacional, ao nosso corpo médico – onde, com justo desvanecimento diga-se, não escaceia o merecimento – cabe uma parte preeminente.

A educação - física, intelectual e moral – tem hoje por base a psicologia, não a psicologia do nosso absoleto e como quer que seja ridículo ensino de filosofia, mas a psicologia científica, cuja base é a biologia e a fisiologia. Sem dúvida alguma a psicologia da criança brasileira – como a do brasileiro – não é a mesma que a da criança francesa ou americana. São que forte as razões dessa diferença, a forrar-nos à obrigação de as pôr aqui. Entretanto, é os sábios e mestres daquelas nações que vamos nós beber todo o conhecimento da psicologia infantil, que possamos ter. Aos nossos médicos, cujo concurso no ramo biológico a educação nacional reclama, cabe prover a esta penúria, que ao mesmo tempo como que vicia entre nós o problema da educação..¹⁴⁶

Para José Veríssimo, os exercícios do corpo deviam ter início na segunda infância, com as longas caminhadas, as corridas, os saltos e os jogos, que deveriam ser introduzidos nas escolas, nos colégios e até mesmo nos cursos superiores. Quanto à inclusão da educação física nas academias, dizia que não seria nada fácil, dada a resistência dos próprios alunos, que se colocavam totalmente avessos a esse tipo de inovação. Sobre essa questão, diz:

¹⁴⁵ Idem. p.70-71.

¹⁴⁶ Idem, p.71-72.

Isso, porém, há de ser difícilimo, dado esse enfatuamento de se fingir de homem, que distingue o *acadêmico* brasileiro, o máximo fator da indisciplina moral que tanto está prejudicando o país. Ele é literato, poeta, discute os filósofos com uma grande erudição de catálogos, janota, *posseur* discursador, namorador, abonecado, doutor desde segundo annista – estaria abaixo dele, da sua dignidade, do seu caráter, entregar-se a exercícios de corpo, fazer ginástica, correr, jogar a bola, a malha ou o *cricket*. Como jogo, além do bilhar nas salas empestadas de tabaco e suor, aprazem-lhe apenas os de cartas ou de *roleta*...

Quase se pode assegurar que se a direção do nosso ensino superior quizesse, embora mais oficiosa que oficialmente, levar esses rapazes à prática dos exercícios físicos, a quase totalidade deles seria resistentemente avessa à inovação. Arremedarão grotescamente todas as ruins novidades parisienses de exportação, macaquearão ridiculamente os caixeiros viajantes ingleses, mas a sua vaidade infantil e o medo de exercício, próprio à nossa moleza e indolência, não lhes consentirá imitar inteligentemente as instituições e os costumes que nos cumpre adotar, se nos importa o não abastardamento da nossa raça. ¹⁴⁷

Para reforçar seus argumentos sobre a inclusão da educação física nos programas das escolas primária, secundária e superior, como também nos costumes, Jose Veríssimo traz para a discussão o papel que essa educação ocupava em países como Inglaterra, Suíça, Alemanha, França e Estados Unidos, como formadora do espírito nacional e patriótico.

Na Inglaterra, cujo povo é incontestavelmente, o mais forte, o mais enérgico, o mais viril dos deste fim de século os exercícios físicos são, digamos assim, uma instituição nacional. As celebérrimas regatas entre as universidades de Oxford e Cambridge, ocupam tanto a atenção desse povo grave entre todos, como a mais palpitante questão parlamentar sobre a sua política exterior. Nos colégios universitários, freqüentados pela aristocracia inglesa e onde a despesa dos alunos é em média de 3 a 4 contos por ano, como Eton, como Harrow, como Rugby, nove horas por semana são exclusivamente consagrados em três dias diferentes aos exercícios físicos.

O *cricket*, o *futebol*, as regatas, as grandes marchas, as corridas a pé, quantidade de pequenos jogos colegiais, a natação, a caça à raposa, a equitação, o *lawn-tennis*, o *box* amados, espalhados e praticados por toda a Inglaterra e colônias, são a grande escola da educação física inglesa. Seus resultados aí estão patentes.

A Suíça tem a ginástica e os exercícios militares, que ali, desde a escola até a universidade, fazem de todo o cidadão um bom soldado. Possui ainda os clubes alpinos e as excursões alpinas, e as numerosíssimas sociedades de tiro, além da esgrima e dos múltiplos jogos a que se entrega em geral a mocidade européia. As grandes festas federais que ali se fazem, de tiro, ginástica, exercícios militares, recordam as grandes festas helênicas da Grécia antiga. Tais solenidades não são apenas manifestações de exercício e

¹⁴⁷ Idem. p. 73-74.

vigor físico, são mais, são verdadeiros meios de educação nacional, pelos sentimento patrióticos que despertam e pela sensação moral que deixam da solidariedade dos mesmos esforços em comum feitos e das mesmas palavra ganhas.

... Em uma conferência feita na Associação dos médicos militares alemães, o célebre fisiologista Du Bois Reymond, professor na Universidade de Berlim, afirmava que o exercício merece um lugar na ordem do dia da ciência, e analisando três sistemas de exercício, a ginástica alemã (sic), a ginástica sueca e os exercícios atléticos ingleses, assevera que “a ginástica alemã, com a sua sábia mistura de teoria e prática, fornece a mais favorável solução, quiçá a solução definitiva, do tão importante problema que desde Rousseau ocupa a pedagogia”. Isto só deixa ver a importância que a cultíssima Alemanha dá, como principal elemento da educação física, à ginástica, inteligentemente cultivada, e por sábios ilustres regulada nos seus métodos e estudada nos seus efeitos. À ginástica juntam-se os exercícios militares, os jogos e, nas universidades, a esgrima praticada como uma tradição de honra e de coragem. O serviço militar obrigatório, trabalhoso, duro, rude e sempre ativo, completa esta educação.

Os Estados Unidos conservam tradicionalmente os velhos jogos ingleses. Demais, a ginástica, sob a forma e nome especial de exercícios calistênicos, entrou desde muito no sistema geral da educação pública.

Organizando após a catástrofe a educação nacional, não esqueceu a França esta feição fundamental dela. A ginástica, acaso por demais sistematicamente organizada, e depois os exercícios militares, entraram obrigatoriamente no ensino oficial, entraram obrigatoriamente no ensino oficial primário e secundário. Por 1888 uma reação, provocada principalmente pelos estudos sobre a educação física na Inglaterra de Paschal Grousset (Philippe Daryl), primeiro publicado no *Temps* e depois em volume contra o sistema francês e a favor dos jogos. Desse movimento nasceu a Liga da Educação física, que encontrando a maior simpatia e auxílio do governo, de todas as administrações, da Universidade e da população, conseguiu, sem prejuízo da ginástica, introduzir nas escolas, colégios e liceus o uso dos jogos atléticos, assim ingleses como velhos jogos franceses restaurados.¹⁴⁸

Convém observar que foram esses países que ditaram as regras sobre as quais se assentariam a prática da educação física no mundo europeu e fora dele. Em 1800, surgem na Europa, em diferentes regiões, formas diversas de se conceber e de se praticarem os exercícios físicos. Tais formas, também chamadas de métodos ginásticos ou escolas ginásticas, correspondem a quatro países que “deram origem às primeiras sistematizações sobre a ginástica na sociedade burguesa: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra”.¹⁴⁹ Apesar dessas escolas apresentarem particularidades quanto ao desenvolvimento de suas ações e atividades, pode-se considerar, de uma maneira geral, que apresentavam algo em comum :

¹⁴⁸ Idem, p 75-79.

¹⁴⁹ SOARES, Carmen Lucia, op. cit., p. 51.

regenerar a raça, promover a saúde e a robustez, sem que isso implicasse na melhoria das condições de vida da população; desenvolver a coragem e a força para bem defender a pátria e a indústria; enfim, preparar indivíduos úteis à produção e a nação.

Atento às discussões travadas nesses países, por médicos e fisiologistas entre outros, propõe o desenvolvimento de uma educação física que abarcasse os exercícios físicos, os jogos e a higiene.

O autor conclui sua análise chamando a atenção para o fato de que era necessário e urgente implantar no país um programa de educação física que, desde o berço, preparasse os indivíduos fortes e saudáveis, úteis à produção, para concorrer com os imigrantes estrangeiros que se destacavam, tanto pelo número quanto pelo vigor físico, o que já era um fato consumado no país. Nesse sentido, diz:

Essa propaganda continua, é certo continuará a afluir, e em maior número, a imigração, principalmente alemã e italiana.

A luta entre essa gente, incomparavelmente mais forte, e nós, não pode ser duvidosa. O campo de combate será primeiramente o das atividades físicas, aquele que exige maior soma de robustez, de força e de saúde, o comércio, a indústria, os ofícios, a lavoura

É, portanto, indispensável preparar-nós para, sem recorrer a meios que não consente a nossa civilização, não nos deixarmos abater e esbulhar a fim de que esta terra, que nossos antepassados criaram e civilizaram, e cuja futura grandeza preparam seja principalmente nossa.¹⁵⁰

6. A Importância do Ensino da Geografia e da História do Brasil

José Veríssimo confere ao ensino de história e geografia pátria um papel fundamental na formação do sentimento nacional. Tal ensino deveria despertar, nas novas gerações, o amor à pátria e o senso de deveres cívicos. Na defesa desses princípios, traça severas críticas à forma como a escola brasileira ministrava esse ensino, destituído de qualquer conhecimento da pátria, sugerindo ao longo das suas reflexões o que deveria ser feito com vistas a privilegiar conteúdos pátrios.

A geografia geral ensinada nas escolas brasileiras não passava de nomenclatura de origem européia. A geografia pátria era praticamente impossível de ser estudada, já que faltava, nessas áreas, os meios indispensáveis para a compreensão do nosso meio físico,

¹⁵⁰ VERÍSSIMO, José. op. cit., p.86.

resumia-se a uma nomenclatura estéril. O ensino da história pátria, presente nos programas escolares, limitava-se à memorização de compêndios, feitos para despertar os sentimentos nacionais, como se tratasse da “história do Congo”; a cultura cívica não existe, portanto, de modo algum, assim como acontecia com cultura moral. Essa indiferença patriótica permeava o livro de leitura, mola mestra do ensino, cujas páginas eram páginas brancas para a geografia e a história.¹⁵¹

Analisando os livros de leitura adotados pelo sistema público de ensino, observava que a maioria deles era estrangeira, não só pela origem, mas pelo sentimento que os inspirava, alheios à realidade brasileira. A educação da mocidade brasileira, assim como a sua própria, havia tido por base os livros estrangeiros. Sobre essa questão, diz:

São os escritores estrangeiros que traduzidos, transladados ou, quando muito, servilmente imitados, fazem a educação da nossa mocidade.

Seja-me permitida uma recordação pessoal. Os meus estudos feitos de 1867 a 1876 foram sempre em livros estrangeiros. Eram portugueses e absolutamente alheios ao Brasil os primeiros livros que li. *O Manual Enciclopédico de Monteverde*, *a Vida de D. João de Castro de Jacinto Freire*, os *Lusíadas de Camões*, e mais tarde, no Colégio de Pedro II, o primeiro estabelecimento de instrução secundária do país, as seletas portuguesas de Aulete, os *Ornamentos de Memória* de Rouete – foram os livros em que recebi a primeira instrução. E assim foi sem dúvida para toda a minha geração.

Acanhadíssima são as melhorias desse triste estado de coisas, e ainda hoje a maioria dos livros de leitura se não são estrangeiros pela origem são-no pelo espírito. Os nossos livros de exerptos é aos autores portugueses que os vão buscar, e a autores cuja clássica e hoje quase obsoleta linguagem o nosso mal amanhã preparatoriano de português mal percebe. São os Fr. Luis de Souzas, os Lucenas, os Bernardes, os Fernão Mendes e todo o classicismo português que lemos nas nossas classes da língua, que aliás começa a tomar nos programas o nome de língua nacional. Pois se pretende, ao meu ver erradamente, começar o estudo da língua pelos clássicos, autores brasileiros, tratando coisas brasileiras, não poderiam fornecer relevantes passagens? E Santa Rita Durão, e Caldas, e Basílio da Gama, e os poetas da gloriosa escola mineira, e entre os modernos João Lisboa, Gonçalves Dias, Sotero dos Reis, Machado de Assis e Franklin Távora, e ainda outros, não têm páginas que sem serem clássicas resistiriam à crítica do mais meticuloso purista?¹⁵²

Feitas essas considerações gerais, José Veríssimo delineia a reforma do livro de leitura, com vistas a torná-lo um instrumento de propagação patriótica. Nessa direção, propõe que o

¹⁵¹ Idem, p.4.

¹⁵² Idem, p.4-6.

livro devia ser brasileiro, “não apenas escrito por brasileiro, mas brasileiro pelos assuntos tratados e pelo sentimento nacional que o anime”.¹⁵³

Analisando ainda a situação do ensino da geografia nas escolas primárias brasileiras, chama a atenção para o estado lamentável em que se encontrava. A geografia, quando ensinada, não passava de decoração das lições dadas. A maioria das escolas era desprovida de mapas e globos que pudessem auxiliar no aprendizado dos alunos. Os livros de leitura existentes no país não tinham qualquer valor pedagógico, pois além de serem mal pensados e escritos, tratavam especificamente de cada província, limitando-se a enumeração seca das cidades, a indicação do bispado, sem apresentar qualquer informação sobre o clima, o regime das águas, os produtos e as zonas de produção. Para ele:

No ensino primário brasileiro o ensino da geografia é lamentável e, quando feito, o é por uma decoração bestial e a recitação ininteligente da lição decorada. Neste Estado - que gasta com a instrução pública mais de 700 contos por ano.é raríssima, se existe, mesmo aqui na capital, uma escola em que se encontre um mapa geográfico, e certamente não há nenhuma que possuía um globo. Creio que o Pará não tem o privilégio desta situação. Dizer isto, dispensa quaisquer considerações sobre o ensino geográfico na nossa escola primária.

[...]

A geografia ou coreografia do Brasil conforme nomeamos, não é mais bem aquinhoadada. Os poucos compêndios que temos, mal pensados e mal escritos, carecem inteiramente de valor pedagógico. Alguns há, e aprovados e bem recomendados pelos conselhos diretores de instrução pública, que tratando especialmente de cada província limitam-se à enumeração seca das cidades, à indicação do bispado a que pertencem, à divisão judicial, ao número de representantes, calando completamente as notícias muito mais úteis sobre o clima, a configuração física.¹⁵⁴

Segundo o autor, a carência absoluta de mapas e cartas agravava ainda mais a má qualidade do ensino da geografia nas escolas brasileiras. As cartas a que os alunos tinham acesso eram estrangeiras. O mapa mural do Brasil era deficiente, pois não dava conta de vários acidentes geográficos, como rios, lagos e cidades. O conhecimento que se tinha da nação brasileira, das características do seu solo e dos seus habitantes vinha através de estrangeiros. Sobre essa questão, diz :

¹⁵³ Idem, p. 6.

¹⁵⁴ Idem., p.90-91.

O que sabemos da geografia da nossa pátria, das feições características de seu solo, dos seus habitantes de outras zonas que não as nossas, sabemos-lo pelos estrangeiros. Foram os Castelnaus, os Saint-Hilaires, os Escheweges, os Martius, os Burtons, os Agassiz, os Bates, os Wallaces, os New-Wieds, os Hartts e os Steinens que nos ensinaram geografia da nossa pátria. O melhor trabalho geográfico que sobre ela temos é alemão, de Wappoeus. Se, graças ao benemérito Visconde de Porto Seguro, possuímos, embora incompleta, uma história geral nossa, ainda se não suscitou um brasileiro para nos dar uma geografia do Brasil.

Que desamor profundo do país, está este fato a revelar! Entretanto o conhecimento do país em todos os seus aspectos, que todos se podem resumir em dois – geográfico e histórico – é a base de todo o patriotismo esclarecido e previdente.¹⁵⁵

Para tornar esse ensino uma realidade nas escolas brasileiras, propunha o autor que fosse adotado um programa minucioso de acordo com o método hodierno do ensino geográfico; providenciados professores habilitados e devotados, e providas as escolas de recursos didáticos indispensáveis a esse ensino. Vejamos, em detalhes, a sua proposta:

Não basta, porém, por nos programas o parágrafo *Corografia do Brasil*, é preciso que programas detalhados, inspirados no método hodierno do ensino geográfico, professores capazes e uma constante vigilância dos funcionários prepostos à direção e fiscalização do ensino, como a de todos os cidadãos, faça uma realidade do ensino da geografia pátria.

Para isto conseguir, porém, depois dos bons professores, hábeis e devotados, e mais devotados de que hábeis, é indispensável aparelhar as escolas com o material exigido e obrigado para tal ensino.

Toda escola deve ter um ou mais mapas murais do Brasil, uma boa carta do Estado a que pertencer a escola, e se fosse possível, uma planta da cidade em que está e de suas vizinhanças. Não devemos limitar-nos a um único mapa, senão a mapas especiais; econômicos, em que venham indicadas, em cores e sinais diferentes, as diversas zonas agrícolas, industriais ou mineralógicas, as estradas de rodagem ou de ferro, os rios navegáveis e navegados; geológicos, em que possamos estudar a formação e natureza do nosso solo e os diversos acidentes geológicos que importam ao perfeito conhecimento da nossa geografia física. Foram utilíssimas as cartas particulares de determinadas bacias fluviais, como os diagramas estatísticos mostrando o nosso desenvolvimento comercial, industrial. Demográfico, etc. Assim apetrechado, inepto seria o professor que não ensinasse e mais que não fizesse amar aos seus alunos a geografia de sua terra, e portanto a mesma terra, que podiam ainda tornar melhor conhecida nos seus aspectos pitorescos, monumentais ou de paisagem, mostrando-lhes gravuras, estampas ou fotografias, e comentando-lhes com inteligência e gosto.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Idem, p. 95-96.

¹⁵⁶ Idem, p. 100-1002.

A preocupação do autor em dotar o país de um ensino de geografia pátria estende-se também à história. Conhecer a história do país passava a ser requerida como condição indispensável para a formação do sentimento nacional. Nessa perspectiva, observa que, na Alemanha, o estudo da história da pátria se fazia presente desde a escola primária até a universidade, com um propósito bem definido: desenvolver o espírito nacional e o patriotismo. Para reforçar seus argumentos, cita George Dumesnil, que assim se manifesta sobre o ensino da história pátria na Alemanha:

É conhecido o admirável partido que soube a Alemanha tirar da história, no ponto de vista do ensino nacional e patriótico. Jahn, o pai da ginástica na Alemanha, o qual logo após a derrota de Iena lhe preparara a desforra, podia dizer, depois a guerra da redenção: - O dia 31 de março (entrada dos aliados em Paris), o 18 de junho (batalha de Waterloo, chamada na Prússia batalha da Bela-aliança), e o 18 de Outubro (batalha de Leipzig) tornaram-se grandes dias da ginástica. Em 1842, Fernando Stiechl, eminente pedagogo prussiano, publicava em Coblenz, sob o título: O ensino nacional da história em nossas escolas primárias, os seguintes pensamentos: O fim principal da história é fundar e vivificar o sentimento nacional, o amor da pátria, o patriotismo... É a vos, mestres-escolas, que incumbe a missão de dar princípios e forma aos sentimentos e a vida da geração que, depois de nós, vai ser o povo... Entendo por história nacional, na escola primária, o que é verdadeiramente nacional, para nós outros renanos, não somente a história do Brandeburgo, mas a do Reno, da Alemanha e da Prússia – Brandeburgo.

Demais, não compreendo o ensino da história como uma nomenclatura, uma exposição nua e seca de nomes principais, de guerras, de conquistas, etc; quero que nos ponham no verdadeiro meio histórico do povo, comunicando-nos os fatos de uma época, os mais importantes documentos e os mais comoventes cantos nacionais se quisermos despertar pelo ensino da história nacional, um amor consciente da pátria e assegurar-lhe uma influência sobre os sentimentos, sobre a vida nacional e a geração futura, faz-se mister banir da escola primária o ensino que vai sistematicamente para diante, parágrafo por parágrafo.¹⁵⁷

Assim como na Alemanha, o ensino da história nacional ocupou lugar de destaque na França, nos Estados Unidos e na Argentina. O que devia saber a criança sobre a sua pátria e os meios mais viáveis para esse aprendizado variavam de um país para o outro, mas o que era comum entre eles era o fortalecimento do sentimento nacional, como pode ser depreendido do pensamento dos teóricos Gréard e Hippeau, citados por José Veríssimo. Vejamos:

¹⁵⁷ DUMESNIL apud VERÍSSIMO, José. op. cit, p. 116-117

O bom senso, escrevia o eminente Sr. Gréard, um dos homens a quem se deve a França a sua regeneração pedagógica, reclama que é a base do patriotismo esclarecido, se junte no espírito das crianças chegadas ao uso da razão o conhecimento das leis gerais da vida pública de seu país. E, em antes, em 1868, traçava assim o programa do ensino da história pátria na escola primária: .em história, limitar-se aos traços essenciais do desenvolvimento da nacionalidade francesa e procurar-lhe a continuidade menos na sucessão dos fatos de guerra que no encadeamento lógico das instituições e o progresso das idéias sociais: em uma palavra, fazer da França o que da Humanidade diz Pascal, um grande ser que subsiste perpetuamente, e dar assim à criança uma idéia de pátria, dos deveres que lhe impõe e dos sacrifícios que exige...¹⁵⁸ Como o estudo da história, diz o Sr. Hippeau em principio quase que exclusivamente abrange a dos Estados Unidos, pode ser tão completo quanto possível, e as particularidades sobre as quais insistem os mestres e os livros postos entre as mãos dos alunos, têm por fim fazer conhecer os recursos financeiros, industriais e comerciais do país suas produções e a excelência de suas instituições políticas, tudo o que pode enfim gravar no coração o amor da pátria e uma ilimitada confiança na grandeza de seus destinos. Os cantos com que ressoam as escolas nos momentos consagrados ao estudo da música, celebram os grandes acontecimentos dos Estados Unidos e as ações generosas dos seus homens mais ilustres.¹⁵⁹

José Veríssimo, voltando o seu olhar para o ensino da história no país, chama a atenção para o fato de que não só foi descuidado, mas existia apenas nos programas. O conhecimento que se tinha da pátria também era fornecido, em grande parte, por escritores estrangeiros. Eram raríssimos os trabalhos dessa natureza de autoria nacional; quando existiam, não chegavam a ser conhecidos pelo grande público, como a *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil* que, apesar do baixo custo, era praticamente desconhecida. Lembra o autor que, ao solicitar de um funcionário da Biblioteca Pública um tomo da *Revista do Instituto Histórico Brasileiro*, este lhe havia perguntado se era em francês ou em português. Para ele:

A história nacional entre nós foi tão prodigiosamente desprezada que, exceção feita da obra valiosíssima do Visconde de Porto Seguro, cuja primeira edição é de 1854-57 e a segunda - e última - de 1877, é com os estrangeiros que teremos de ir aprender a história do nosso país! A primeira grande história do Brasil que tivemos desde que fomos uma nação foi a do inglês Roberto Southey, poeta laureado. Quem são os autores da história do Brasil? São estrangeiros, o citado Southey, e Beauchamp e Constancio e Grant e Henderson e Ferdinand Denis e Warden e Armitage e outros.

¹⁵⁸ GRÉARD apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p.123-124.

¹⁵⁹ HIPPEAU apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p.124-125.

Brasileira apenas temos a aludida *História Geral do Brasil*. O mais, ou são resumos mais ou menos disfarçados dela, ou lições, compêndios, elementos - a maior parte dos quais sem grande valor pedagógico.¹⁶⁰

Para ele, o ensino de história pátria além de ser escasso era de péssima qualidade. Os compêndios utilizados no ensino primário não possuíam qualquer valor didático. Eram mal escritos, pesados e baseavam-se na pedagogia jesuítica, de perguntas e respostas, onde o que menos importava era a história nacional. O mestre limitava-se a tomar as lições e os alunos a responderem; nada de explicações e de trabalhos sobre a história nacional. Quanto ao livro de leitura, nenhuma referência fazia à pátria também. No que diz respeito ao ensino secundário, estudava-se conjuntamente história universal e da pátria e, como geralmente se iniciavam os estudos pela história antiga, média e moderna, sobrava pouco tempo para se trabalhar a do Brasil; logo, poder-se-ia imaginar que nada sabiam os alunos sobre a história de seu país. Por outro lado, não se poderia “falar no ensino superior da história do Brasil, porque não a temos”.¹⁶¹

Na defesa de que a história pátria teria que ocupar um lugar de honra no ensino primário, não mais broncamente e excepcionalmente, mas sistematicamente e de acordo com os preceitos dos países mais adiantados, delineia um programa de estudos para a escola que buscava desenvolver nas crianças, desde a mais tenra idade, as noções do dever cívico e de solidariedade nacional. Isso pode ser depreendido das passagens abaixo:

Todo o ensino tem por fim o da história pátria é dar-nos pelo conhecimento da origem comum, das dificuldades em comum sofridas e em comum vencidas, da marcha e evolução dos mesmos costumes, das mesmas leis e da mesma organização, dos progressos custosa, lenta, mas seguramente adquiridos, a noção exata da solidariedade nacional, e com ela o amor da pátria que nos legaram os nossos antepassados e o desejo firme de continuá-los, para legá-la às gerações vindouras sucessivamente melhorada.¹⁶²

Convicto desse propósito, entendia que o ensino de história na escola primária devia começar “desde o segundo livro de leitura pelo menos”. Sobre os conteúdos a serem abordados assim se pronunciava:

Na escola primária, este ensino pode começar desde o segundo livro pelo menos. É preciso que o livro de leitura entre nós se reforme completamente e

¹⁶⁰ VERÍSSIMO, José op. cit.,p. 127-128.

¹⁶¹ Idem, p. 130-132.

¹⁶² Idem, p. 133.

que sobretudo fale do Brasil e de nossas coisas. Os primeiros livros devem conter contos populares e pequenas histórias pátrias em que se reflitam a nossa vida e os nossos costumes. Só assim interessarão à criança. Entremeados com esses assuntos, virão pequenas cenas da história pátria mesmo legendárias. A história do caramuru, por exemplo, sendo falsa, ensina entretanto à criança que eram selvagens os primeiros habitantes do Brasil, que devoravam os seus prisioneiros e que não conheciam o uso da pólvora. Um resumo bem feito da cândida narração de Caminha a D. Manuel sobre os gestos dos selvagens, perante os portugueses da armada de Cabral, cuido eu que se gravará na memória, fará trabalhar as imaginações dos jovens ouvintes e será uma excelente lição da etnografia pátria. O fato de Amador Bueno, alguns episódios dos bandeirantes, a vida dos primitivos colonos, a descrição de um missão, as biografias dos homens notáveis outras tantos quadros próprios para, mediante o livro de leitura, ensinar, e bem, a história pátria. A narração destes fatos ir-se-à paulatinamente desenvolvendo nos sucessivos livros de leitura, que poderão também conter extratos de alguns cronistas, adequada a linguagem à inteligência dos escolares, e versos de poetas brasileiros sobre feitos da história pátria.¹⁶³

Para completar esses estudos, propunha a utilização de um compêndio especial de história do Brasil, nas classes superiores da escola. O processo metodológico a ser empregado consistia em fazer os alunos lerem as lições e cabia ao professor destacar, das leituras realizadas, os fatos mais importantes, que deveriam saber de cor, buscando descobrir suas causas e efeitos. Sobre esse procedimento, diz:

Lida por cada um ou pela maior parte dos alunos a lição é lida como se tratasse de uma lição de leitura expressiva, o professor chamará a atenção para os fatos que convêm aprender de cor, escolherá os fatos principais e os porá em evidência; procurará que os alunos lhes descubram as causas e lhes deduzem os efeitos; não ligará muita importância a datas, senão às dos grandes acontecimentos, e apenas como meio de evitar anacronismo fará um estudo do particular da história do Estado em que se estiverem; dará curta e precisa notícia biográfica dos homens notáveis indicando os serviços que prestaram ao país, terá em vista que a compreensão dos grandes fatos históricos, suas causas, resultados, relações, é mais importante do que a decoração material de algumas páginas do compêndio; exigirá que os alunos procurem libertar-se da repetição servil das palavras do livro, suprirá a secura da narração do compêndio com anedotas, incidentes, histórias assaz características para pintar uma época ou desenhar um caráter, insistirá sobre os progressos feitos comparando sempre fatos do passado, já estudados, com o presente, sem cair na tagarelice procurará falar sempre da pátria e apreciar os seus fatos históricos com calor, com um entusiasmo de bom gosto e sincero, de modo a despertar nas crianças uma comoção benéfica, o amor da pátria e o orgulho da sua futura grandeza.¹⁶⁴

¹⁶³ Idem, p.133-134.

¹⁶⁴ Idem, p.134-136.

José Veríssimo finaliza suas reflexões propondo que o livro de leitura e o compêndio fossem ilustrados com gravuras históricas, tornando o aprendizado das lições mais agradável para os alunos. Como parte integrante do ensino, organizar-se-ia um calendário patriótico para comemorar as datas célebres do país.

7. A Reforma Benjamin Constant

As críticas desenvolvidas por José Veríssimo à reforma da instrução pública primária e secundária, empreendida pelo primeiro Ministro da Instrução Pública Benjamin Constant (1890) foram publicadas pela primeira vez em 1892, no *Jornal do Brasil*. Introduzidas na segunda edição de *A Educação Nacional* (1906), marcam de uma maneira geral o descrédito do autor em relação aos homens públicos brasileiros, no que diz respeito ao interesse concreto em promover no país uma reforma profunda do sistema de instrução pública, de modo a dar-lhe um caráter de educação nacional.

Ao longo de suas reflexões, denuncia o descaso do Governo para com a educação no país, que sob a fachada de um liberalismo difuso se omitia de exercer uma fiscalização rigorosa do sistema educacional brasileiro, reiterando que essa fiscalização, tanto das escolas públicas como das privadas, era decisiva para garantir um ensino de qualidade. Convicto de que a aspiração de uma república democrática requer a ampliação e difusão da instrução no país, criticava as medidas adotadas pelo Governo Republicano.

A Reforma da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal - Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, do Governo Provisório, proposta por Benjamin Constant, apesar de ter se restringido à capital da República, tudo indica que tenha se constituído modelo e referência para outras reformas a serem deflagradas no país. Essa posição modelar pode ser observada, por exemplo, quanto às diretrizes traçadas para o ensino secundário. A reforma aboliu os exames parcelados de preparatórios e introduziu o exame de madureza. Esse exame deveria verificar a cultura intelectual dos alunos, habilitando-os para o ingresso nos cursos superiores. O sistema adotado não era mais privilégio do Colégio de Pedro II, que passou a se chamar então Ginásio Nacional, mas um direito que, pelo regime de equiparação, se estendia aos demais estabelecimentos de ensino público que organizassem seus planos de estudos de

acordo com aquele. Essa prerrogativa não se estendia aos estabelecimentos particulares de ensino, devendo os alunos dessas instituições prestar exames nos institutos oficiais para fins de ingresso nos cursos superiores. Dessa forma, reservava-se a União a competência de estruturar em nível nacional o ensino secundário, transformando o Ginásio Nacional em modelo de organização a ser seguido pelos demais estabelecimentos de ensino no país. É importante frisar que a equiparação não implicava apenas a expedição de diplomas oficiais pelo sistema estadual de ensino, que passam a partir de então a ter validade nacional, mas também o direito de matrícula nos cursos superiores.¹⁶⁵

O regime de equiparação estabelecido tinha um caráter bastante limitado, na medida em que a concessão dessa prerrogativa requeria que os estabelecimentos públicos de ensino adotassem o mesmo plano de estudos do Ginásio Nacional. Além do mais, o processo de equiparação não prescrevia qualquer tipo de intervenção por parte do Governo Federal. Sem prever uma fiscalização rigorosa dos estabelecimentos estaduais de ensino equiparados, a reforma acabava por delegar aos Estados essa responsabilidade, exigindo que eles elevassem, juntamente com a união, o padrão do ensino secundário no país.

Quanto à liberdade de ensino estabelecida pela reforma, convém observar que o direito concedido aos particulares de criarem por todo o país escolas primárias e secundárias se fez sem que se estabelecesse qualquer interferência fiscalizadora da parte do poder público. Facultando aos particulares a abertura dessas escolas, determinava apenas uma inspeção para verificar se os estudos ministrados não eram contrários à moral e à saúde dos alunos.

A laicidade do ensino, tendo por base a liberdade de culto e consciência, já materializados em decretos anteriores do Governo Provisório, era reafirmada pela reforma. O ensino livre completava-se com esse espírito laico, devendo este ser o fundamento sobre o qual se assentaria a educação nacional, tornando-se não apenas livre da doutrina oficial, mas principalmente do monopólio do Estado quanto a sua organização e manutenção.

De uma maneira geral, podemos considerar que a proposta de reforma de Benjamin Constant para a instrução primária e secundária não atendeu aos interesses das camadas mais pobres da população brasileira. A universalização do ensino primário, tão propalada à época, não se concretizou. Isso se devia não apenas à própria legislação em vigor, que embora tenha

¹⁶⁵ Sobre esse assunto, consultar, PERES, Tírsia Regazzini. *Educação Republicana: Tentativas de Reconstrução do Ensino Secundário Brasileiro (1890-1920)*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo, 1973, p 3-4.

consagrado a gratuidade desse nível de ensino, excluía desse processo a sua obrigatoriedade, mas principalmente as questões de natureza sócio-culturais e político-econômicas, que privilegiavam a educação de uma elite intelectual de doutores e bacharéis, oriundos em sua maioria das famílias de grandes proprietários de terras.¹⁶⁶

O desinteresse pela educação popular, nesse período, manteve-se. Apesar dos inúmeros diagnósticos evidenciarem que a descentralização instituída pelo Ato Adicional de 1834 havia trazido sérios prejuízos ao ensino elementar no país, a mesma foi reafirmada na Constituição de 1891. De acordo com essa constituição, caberia ao Estado a responsabilidade de criar, manter e legislar sobre a instrução pública elementar, ficando o Governo Central mais uma vez “impedido” de auxiliar os governos locais nessa questão; no entanto, aquele se reservava o direito de criar nos estados escolas secundárias e superiores, sem tolher a ação do poder local. Em nome do federalismo e da autonomia dos estados, aí consagrados, instituía-se a tradicional divisão de competências no âmbito educacional; mecanismo de que a oligarquia cafeeira lançou mão para não arcar com os ônus das regiões mais pobres do país.¹⁶⁷

Feitas essas considerações gerais sobre a reforma Benjamin Constant, voltamos o nosso olhar para as críticas desenvolvidas por José Veríssimo. O autor inicia suas reflexões analisando as condições que levaram à criação do Ministério da Instrução Correios e Telégrafos, chamando a atenção para o fato de que este não respondia a uma preocupação auspiciosa da vida espiritual do país e tampouco à de dar, como base ao novo regime, um povo esclarecido. Apesar de reconhecer a competência do ministro na área educacional, denunciava o arranjo político do qual fora resultante esse Ministério. Diz ele:

O primeiro governo da República criou um Ministério especial da instrução pública e o confiou a um dos principais fautores das novas instituições, que era também um provector professor, conhecedor do assunto. Essa criação porém, como se hoje sabe pertinentemente, não obedeceu, segundo à primeira vista era todo mundo levado a supor, a uma preocupação auspiciosa da vida espiritual do país, nem sequer a algum sentimento ou convicção da necessidade de dar com base ao novo regime um povo esclarecido, um corpo eleitoral alumniado pela instrução e seriamente espalhada na população. Antes pelo contrário, determinaram a criação do Ministério da instrução pública feita pelo Governo Provisório, mesquinhas questiúnculas de gabinete, em uma palavra a necessidade ou conveniência de afastar do Ministério da guerra o respectivo titular, que nele parece, se havia mostrado incapaz, sem

¹⁶⁶ Sobre essa questão consultar CARTOLANO, Maria Teresa Penteado, op. cit., p. 123-130

¹⁶⁷ Ver a esse respeito XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado, op. cit., p.105,1994.

descontentá-lo, nem irritá-lo, e com ele os seus numerosos e devotos discípulos, cuja ação fora precípua na proclamação da República. Mais professor e ideólogo, como lhe chamaria Napoleão, do que soldado, o general ministro da guerra não foi julgado o homem para esta pasta em tal ocasião, e à esperteza política lembrou o alvitre da criação de um ministério de ensino público para qual o removessem sem abalo.¹⁶⁸

Não se pode deixar de considerar que se vivia um período histórico marcado pela busca da normalidade democrática, onde as dissensões políticas e econômicas eram freqüentes. Os republicanos civis, desejosos de tomar parte no poder, apresentavam mais do que os militares, condições materiais para fazer valer seus interesses de classe, posto que muitos deles, provenientes da oligarquia cafeeira em plena ascensão, pressionavam para ter o controle absoluto desse Estado. Diante desse estado de coisas, foram concretizados vários ajustes políticos e econômicos que visavam, dentre outras coisas, fortalecer o poderio militar; daí porque fora mais oportuno para o Governo Provisório remanejar Benjamin Constant da Pasta da Guerra para a da Instrução Pública, confiando aquele ministério ao Marechal Floriano Peixoto, representante da velha geração de oficiais, apegado à força, às condecorações, às lutas e aos quartéis.¹⁶⁹

Para José Veríssimo, o mérito da reforma proposta por Benjamim Constant era discutível, já que parecia ser mais uma exigência do cargo que ocupava do que um interesse real na educação do país. Nessa direção, afirma:

O seu primeiro ministro, o Sr. Benjamim Constant procedeu, talvez com alguma precipitação, mas como uma legítima compreensão do que era que o novo regime devia abrir ao Brasil a reforma do nosso sistema geral de ensino público. Não temos fetichismos políticos ou pessoais, e fazendo principalmente obra de crítica, não a pouparemos aos homens e às coisas que, ao nosso fraco juízo, foram dela merecedores. Sejam quais forem, porém, os que por ventura tivermos de fazer a obra do Sr. Benjamim Constant, nenhuma delas é tamanha que obscureça em nós o apreço de que é benemérita a inspiração superior que a executou. Em que pese aos que pretendem ver o primeiro ministro da instrução pública sob outro aspecto, a nos parece-nos que essa reforma é obra capital de sua atividade política.¹⁷⁰

¹⁶⁸ VERÍSSIMO, José. op. cit., p. VI-VII.

¹⁶⁹ Sobre essa questão consultar CARTOLANO, Maria Tereza, op. cit., p.113- 114.

¹⁷⁰ VERÍSSIMO, op. cit., p. VII-VIII.

Para ele, deveria ser exigido dos órgãos responsáveis pela organização e execução da educação no país não apenas capacidade técnica e profissional, mas principalmente convicção filosófica e devotamento de apóstolos. Desconhecer ou ignorar esse princípio significava reformar por reformar, sem contudo modificar a situação de abandono a que fora submetida a instrução pública no país.

Ainda na perspectiva de crítica ao Governo republicano, assinala que, nesse período, um grande número de Estados da Federação reformaram seus sistemas de ensino, mas com menos sucesso se comparados com a Capital da República, dada a deficiência cultural geral e à politicagem que reinava. Multiplicaram-se por todo o território nacional as Escolas Normais e toda a capital de Estado criou ou reformulou o plano de estudos de seus estabelecimentos de ensino médio, segundo o plano do Ginásio Nacional da Capital Federal – o Colégio Pedro II. “A maior utilidade de tais institutos era nada mais que arranjar uns tantos doutores apaniguados da política local dominante”.¹⁷¹

José Veríssimo, criticando o descaso dos poderes públicos para com a educação no país, observa que os Estados, tão logo foram acometidos por crises financeiras, decorrentes dos seus próprios desmandos administrativos, as primeiras medidas tomadas recaíam principalmente na supressão imediata dos minguados recursos destinados à instrução pública. Muitas das escolas normais recém-criadas e centenas de escolas primárias foram extintas. Para agravar ainda mais essa situação, foram criadas em todos os Estados, escolas normais particulares para preparar professores públicos. Tais escolas não passavam de fábricas de diplomas. Para completar esse estado de coisas, o Governo havia cedido às exigências despropositadas da indústria particular, passando a conceder desde o ano 90, aos colégios particular e às faculdades, os mesmos privilégios dos institutos oficiais.

Esses privilégios contribuíram para agravar ainda mais a situação do ensino brasileiro, entregue de um lado à indisciplina e ao desleixo que reinava no ensino oficial, de outro ao bronco mercantilismo do ensino particular. Sobre essa questão, diz:

A mostrar que este empenho pela instrução pública era pura macaqueice, um superficial alvitre de governo, e não um sentimento raciocinado e fundo, e menos compreensão das exigências de uma democracia, de um povo que tem de se governar a si mesmo e que se carece esclarecido, aí está o fato de todos conhecido: mal a crise financeira surgiu para quase todos esses estados, como

¹⁷¹ Idem, p. XVIII

natural conseqüência dos seus desmandos administrativos, a primeira traça econômica que lhes ocorreu foi a supressão dos seus institutos de ensino, o corte largo nas suas aliás minguadas verbas orçamentárias destinadas a esse serviço público. Minas Gerais, entre outros, suprimiu de vez muitas das suas Escolas Normais e centenas de escolas primárias. Outro tanto fez o Rio de Janeiro, o mesmo fizeram outros estados. E o que seriam as escolas cujos mestres passavam meses e meses sem receber os seus vencimentos, como sucedeu em alguns desses estados e até na capital federal. Para piorar a situação de um ensino, cujo progresso ficara todo nos programas presunçosos, a indústria particular surgiu criando nesta cidade e em outras do país Escolas Normais livres para prepararem professoras públicas...Imagine-se o que valeriam tais institutos, e se alguma coisa teriam a invejar às famosas faculdades belgas, alemães e americanas que dantes, se não ainda hoje, vendiam diplomas? Como se não bastasse o Governo, cedendo a exigências desarrozoada da indústria do ensino particular (com a da farinha de mandioca talvez a única genuinamente nacional que temos, embora largamente praticada por estrangeiros) entrou desde o ano 90 a conceder a colégios particulares de instrução secundária, depois as faculdades de ensino superior as mesmas regalias dos institutos de ensino oficial. E salvo uma fiscalização absolutamente ilusória e ineficaz, até ridícula e a exigência de prova, na maioria dos casos sofisma de um miserável capital de 50 contos de réis, nenhuma superintendência real e efetiva se reservou o governo de tais casas de comércio de ensino. Se não se soubesse que este desprendimento governamental era apenas uma nova manifestação do nosso radical desmazelo nacional, este caso poderia aparecer como um exemplo de liberalismo já mais dado por governo algum. E hoje já se contam por dezenas esses estabelecimentos chamados, que são o principal fator do estado lastimável, verdadeiramente miserando e alarmante a que chegou o nosso ensino, entregue de um lado à desordem, indisciplina e desleixo que reina em o ensino oficial, de outro lado ao branco mercantilismo de ensino particular.¹⁷²

Para ele, o ensino particular não passava de uma indústria de necessitados, entregue a homens pobres e incompetentes, que abriam escolas simplesmente como meio de vida. Tais escolas não passavam de meras casas de comércio, falhas em todos os sentidos; e fora a institutos dessa natureza que o Governo havia concedido regalias, que até pouco tempo atrás era privilégio do Ginásio Nacional. Expondo as condições precárias desses estabelecimentos na capital federal, cita o relatório do Sr. Dunshee de Abrantes (15/02/1904), funcionário encarregado, pelo Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, de inspecionar os institutos particulares, que assim se pronuncia sobre a questão:

Diante da longa exposição, que acabamos de fazer não podemos deixar de concluir que os institutos particulares equiparados ao Ginásio Nacional,

¹⁷² Idem., p. XVIII-XIX.

existentes nesta cidade não satisfazem as exigências da lei nem as necessidades do ensino.

Não satisfazem as exigências da lei, porque a sua situação material, por demais precária, não permitiu até hoje, durante perto de cinco anos, que se organizassem definitivamente, cumprindo as obrigações que assumiram. Falta mais ou menos a todos uma instalação condigna. Nenhum possui laboratórios e gabinetes para trabalhos práticos de ciências. O material escolar, que cada qual procura aparentar que tem, é insuficiente e quase todo imprestável.

O progresso nulo da grande maioria dos alunos não pode ser apenas increpado à desídia inerente a estes e ao pouco escrúpulo, em geral, das famílias na educação das crianças; parece que para provir também da má escolha dos corpos docentes, em que, ao lado de mestres idôneos e de reconhecida competência técnica, figuram, que só o são pelo próprio apelido e que servem apenas para simular, de mistura com aqueles o preenchimento das formalidades legais e a existência de uma congregação numerosa e seleta. Em uma palavra, um só desses estabelecimentos, favorecidos com as vantagens das instituições oficiais, desempenha fiel e conscienciosamente o regime e os programas adotados para o Ginásio Nacional.

Não correspondem ainda os colégios equiparados às necessidades do ensino, porque nenhum dos seus diretores, subordinando-se ao sistema Ginásial em vigor na legislação escolar, o fez por convicção, renunciando às suas doutrinas e deixando de as procurar secretamente pôr em prática...¹⁷³

Deixa entrever que não se opunha à iniciativa privada e que tampouco era favorável à preponderância do Estado em qualquer atividade de natureza social; no entanto, nas condições em que se encontrava o ensino público e particular no Brasil, tornava-se necessário contar, ainda por muito anos, com a supremacia do Estado em matéria de educação. Ao Estado competiria difundir e controlar a educação nacional, tendo por função formar o sentimento nacional. Para reforçar sua posição, cita como exemplo os Estados Unidos, país que já havia colocado a instrução pública sob o controle governamental. Sobre essa questão, diz:

Portanto nos Estados Unidos os ramos do ensino que mais direta e eficazmente entendem com a educação nacional, os que dão a instrução geral a maior número de cidadãos e assim mais influem na cultura geral do país e na formação não só do caráter nacional; mas do espírito e da opinião das massas, estão sob a dependência do Estado, providos, dirigidos, fiscalizados, pagos e inspecionados por ele.¹⁷⁴

Para José Veríssimo, deixar a educação escolarizada entregue à iniciativa privada, sem nenhum tipo de acompanhamento do ensino que distribuíra e dos diplomas que conferia,

¹⁷³ ABRANTES apud VERÍSSIMO, José p XXIV-XXV

¹⁷⁴ VERÍSSIMO, José. op. cit., p. XXVI.

representava sacrificar inteiramente a nossa cultura, o nosso progresso e a nossa civilização, que dela imediatamente depende. A educação nacional não podia ser objeto de comércio e o ensino particular não havia feito dela outra coisa. Reprovava a forma como era praticado esse ensino no país, e chama a atenção para a necessidade de reformá-lo, a fim de que se tornasse um digno auxiliar do ensino público.

Ora seria sacrificar inteiramente a nossa cultura, e, portanto, o nosso progresso, a nossa civilização, o nosso futuro, que dela imediatamente dependem, entregá-la à iniciativa particular, que aqui absolutamente não existe, ou que, em matéria de ensino, apenas existe, e ainda assim minguada e mofina, como um ramo de comércio. Permita-se aos particulares concorrerem com o estado na distribuição do ensino, mas exigir-se-lhe garantias sérias, das que ponham logo os seus institutos fora das contingências dos favores do público. Dêem-se lhes todos os privilégios e regalias, mas acompanhadas de tais exigências no que respeita à verdade da instrução que distribuírem e dos diplomas que conferiam, que nunca se possa legitimamente levantar contra a sua probidade, as suspeitas que ora, e não sem motivo, se levantam. A educação nacional não pode ser objeto de comércio, e o ensino particular no Brasil, qual existe e é praticado, não faz dela outra coisa, o que basta para, em nome dos interesses superiores da nossa cultura, da nossa civilização e do nosso futuro, reprovar essa forma de ensino aqui, e tudo fazer para reformá-la completamente, de modo que ela venha a ser um fator útil da nossa evolução e um digno auxiliar do nosso ensino público.¹⁷⁵

As críticas elaboradas por José Veríssimo se voltam principalmente ao descaso do Governo republicano na efetivação das medidas proclamadas, cujos resultados imediatos podiam ser constatados no estado lastimável em que se encontrava a educação escolarizada no país. A omissão do Governo central, no que tangia a uma fiscalização rigorosa e eficiente das escolas públicas e particulares, contribuía para deteriorar ainda mais o ensino ofertado no país.

Mais adiante, pergunta José Veríssimo: “Que se tem feito depois de 24 de fevereiro de 1891, em que foi promulgada a Constituição?”. A questão posta refere-se ao artigo 35 da Constituição Brasileira, que atribuía à União, entre outras coisas, a responsabilidade de criar e manter nos Estados instituições de ensino secundário e superior, e prover a instrução secundária no Distrito Federal. Por não ser uma função privativa, caberia também aos Estados dar provimento ao ensino secundário e superior nas suas jurisdições. Segundo o autor, nada havia mudado; pelo contrário, só piorara. A falta de interesse dos poderes públicos para com a educação nacional não podia ser maior. Foram praticamente extintos os concursos para a

¹⁷⁵ Idem, p. XXIX- XXX.

escolha de professores, sendo as cadeiras distribuídas ao sabor da politicagem; o período letivo foi reduzido a seis meses de estudos, não se exigindo mais o ensino integral dos programas e a pontualidade dos professores às aulas. “O magistério público deixou de ser a principal ocupação dos professores, tornou-se apenas uma função subsidiária da sua atividade, uma achega, para muitos um *pis aller*”.¹⁷⁶

Observa ainda que, apesar do próprio Governo ter conhecimento da situação deplorável em que se encontrava o ensino público no país, nada fizera para modificar esse estado de coisas, e que irregularidades de toda ordem eram cometidas, não apenas pelos administradores e corpos docentes dos estabelecimentos públicos, como também pelo próprio poder público que os denunciava. Sobre essa questão, diz:

Parece que depois de haver o próprio governo verificado esta situação do ensino público no país, qual a descreve e expõe sem reboços, o Ministro preposto à sua administração, alguma coisa se devia ter feito ao menos para coibir os abusos por ele denunciados e corrigir os defeitos declarados, cuja emenda coubesse na competência do administrativo. Pesa dizer que nada se fez, mas é a exata verdade. Os imensos abusos, o formal desrespeito a leis e regulamentos, as irregularidades de toda a ordem continuaram e aumentaram, e não só por parte das administrações e dos corpos docentes dos estabelecimentos de ensino público de todas as categorias mas do mesmo poder público que os denunciava com tão digna franqueza e parecia lastimá-los com tanta sinceridade.¹⁷⁷

O autor conclui suas reflexões reiterando sua crítica à negligência do poder público em matéria de educação. Sobre essa indiferença, diz:

A prova mais cabal, porém, de que efetivamente a República nenhum interesse real e novo tinha pela instrução pública, é que aquele Ministério especialmente a ela consagrado, como um mero expediente político, pouco mais durou que a vida do seu primeiro titular, e apenas teve mais outro. Foi logo extinto, e depois reduzido a uma simples Diretoria do Ministério da Justiça e Negócios interiores, fundiu-se, desapareceu, com todas as funções que haviam justificado a sua criação, como departamento separado da administração pública, confundido e misturado noutra Diretoria desta mesma Secretaria, já sobrecarregado de diversos assuntos. Em 1894 a Comissão de Instrução pública da Câmara dos Deputados, propôs a criação de um Ministério de Instrução pública e Bela Artes, acompanhando a sua proposta de um parecer justificativo redigido pelo seu relator, o Sr. Medeiros e

¹⁷⁶ Idem, p. XXXII.

¹⁷⁷ Idem, p XXXV-XXXVI.

Albuquerque. Não obstante excelentemente justificada nesse parecer a necessidade de semelhante criação, como um meio de impedir que a instrução nacional não ficasse no abandono em que ia, e que não tem feito se não aumentar, o projeto nunca foi sequer tomado em consideração.

No prefácio da 1ª série dos meus *Estudos Brasileiros*, o qual é de fevereiro de 1889, disse eu que a instrução pública era no Brasil apenas uma alínea obrigada da *Fala do trono*. Pois esse mesmo lugar perdeu nas falas do trono da República, que são as mensagens presidenciais. Apenas pela ausência, ou pela insignificância das referências, brilha nesses documentos aquela entidade. Quanto ao interesse pessoal dos governantes por ela, posso dar, entre outros, este testemunho: em sete anos que tive a honra de dirigir o Externato do Ginásio nacional, uma das causas do que foi de fato e é de direito, o principal estabelecimento do ensino secundário do país, nunca os presidentes da República, nem qualquer dos seus secretários a quem era aquele instituto subordinado, o visitaram ou se informaram dele comigo. Extrema confiança no seu delegado ali, ou pura indiferença? Em todos os casos, descuido e desídia.¹⁷⁸

¹⁷⁸ Idem, p. XXXVI-XXXVIII.

CAPÍTULO III

JOSÉ VERÍSSIMO E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PARÁ

1. A Administração do Ensino Público

A crença no poder regenerador da República teve, em José Veríssimo, um grande aliado, pelo menos no período em que esteve à frente da Diretoria da Instrução Pública no Pará. A convicção que tinha de que o novo regime seria capaz de reverter o quadro desolador em que se encontrava a instrução pública nessa região, desprovida de quaisquer meios e recursos que lhe pudesse dar funcionalidade, pode ser visualizada em várias passagens do seu *Relatório da Instrução Pública*. O regime monárquico aparece, em seu pensamento, como um dos principais responsáveis pelo caos imperante na instrução pública do país, na medida em que não cuidou desse ramo de atividade, tendo-a sempre relegado a último plano.

As críticas desenvolvidas pelo autor e as propostas de reformas que daí surgiram coadunavam-se com o ideário republicano que marcou os embates ideológicos dos fins do Império, e que desejava, entre outras coisas, expandir a instrução pública para toda a população brasileira, de modo a tirar o país do atraso em que se encontrava e inseri-lo no rol das nações civilizadas. O índice exorbitante de analfabetos deixava a descoberto a possibilidade de se atingir o progresso. Nessa perspectiva, a educação escolarizada passava a ser vista como o meio mais adequado para se alcançar o “progresso” e a “civilização”, dentro da ordem.

José Veríssimo, analisando o estado desolador em que se encontrava a instrução pública no Pará, nos anos que antecederam a República, apontava como causas gerais dessa precariedade reinante a profunda indiferença do poder público para com essa questão; a centralização das decisões do ensino público nas mãos dos Presidentes de Província; a multiplicidade e instabilidade da legislação elaborada por um poder - Assembléia Provincial - que não atendia a qualquer princípio pedagógico; e a invasão permanente da política, que tornava os professores e os que ocupavam cargos de confiança na administração da instrução pública nada mais que cabos eleitorais, sem contar a condescendência, se fossem amigos, e as perseguições políticas, se fossem considerados adversários. As causas particulares são assim arroladas por ele:

A incapacidade do professorado;
A falta de inspeção;
A desorganização dos serviços, secundários talvez, mais ainda assim importantíssimos, como a regulamentação dos programas, do horário, dos livros a adotar e outros similares;
A nudez absoluta da escola, tornando difícilíssima senão impossível a execução dos regulamentos, pela falta de mobília, ainda a mais rudimentar, e dos menos dispensáveis utensílios;
A maior parte destas causas não escaparam aos poderes públicos que os reconhecem e proclamaram, como se vê dos documentos oficiais citados e de outros; entretanto, devemos acreditar que a energia com que procuraram combatê-las não correspondeu à franqueza com que as publicaram, porque as viemos encontrar vigentes...¹⁷⁹

Para José Veríssimo, a total indiferença do poder público para com a instrução escolar nessa região era o principal responsável pela sua decadência.

Apoiando-se em Paul Bert, observava ainda que uma das causas do atraso da educação no Brasil devia-se ao fato de todo o mundo julgar-se competente nesse assunto, sem contudo ter preparação específica para tanto. Sobre essa questão, diz:

Toda a gente percebe, diz o competentíssimo Paul Bert, que para falar de guerra, de finanças, de marinha carecemos de conhecimentos especiais, necessitamos pertencer ao ofício, ao passo que, permite-me a comparação a respeito da instrução pública, sucede como à medicina e à política: não há quem não lhe dê regras, quem se não julgue competente e habilitado para autorizadamente emitir juízo.¹⁸⁰

Refletindo sobre a regulamentação da instrução pública em outros países, chama a atenção para o fato de que era objeto do mais sério e aprofundado estudo, realizado por homens e corporações especializados nessa área. Na Província do Pará e nas demais províncias brasileiras, a direção, a legislação e a organização da instrução eram confiadas a assembleias políticas, completamente alheias a esses estudos. Para ele:

O Presidente da província designará os compêndios para a instrução primária, não podendo essa designação ser alterada depois, senão por deliberação da Assembléia Provincial. Funestíssima foi sempre, como veremos no decorrer desta exposição, essa intervenção indébita da Assembléia Provincial na regulamentação da instrução pública, intervenção que, além de impolítica por

¹⁷⁹ VERÍSSIMO, José. *A Instrução Pública no Pará em 1890*. Pará: Tipografia de Tavares Cardoso & Cia., 1891, p. 10-11.

¹⁸⁰ BERT apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p.13.

confundir poderes distintos, quando o ideal é bem discriminá-los, era sempre nociva, pois de regra era, no caso, incompetentíssima.¹⁸¹

Analisando as reformas decretadas no âmbito educacional, no Estado do Pará, José Veríssimo avalia que as mesmas só serviram para desorganizar o ensino público nessa região. As de 1886 e 1887 foram responsáveis pela instabilidade do professorado, como também pela mobilidade da diretoria da instrução pública. A invasão da “politicagem” na instrução pública fez com que ela retrocedesse quinze anos. A mudança constante dos diretores da instrução pública era uma das causas desse retrocesso. Vejamos:

Se de 1860 a 1881 houve apenas oito diretores gerais da instrução pública, o que, aliás, já é demasiado, de 1882 a 1889, houve nada menos que dezenove!
1860 a 1861 padre Félix Barreto de Vasconcelos.

1861 a 1867 bacharel Joaquim José de Assis.

1867 a 1870 barão de Igarapé-Miri.

1871 a 1874 Dr. Francisco Pereira de Souza Júnior, comendador João Wilken de Mattos, Dr. José Ferreira Cantão.

1875 a 1881 Dr. José Ferreira Cantão e Dr. Joaquim Pedro Corrêa de Freitas.

1881 a 1885 Dr. Américo Marques de Santa Rosa, engenheiro José Félix Soares, bacharel Francisco A. Corrêa, bacharel Justo Leite Chermont, bacharel Félix de Figueirôa de Farias e Dr. João Raulino de Souza Uchôa.

1886 bacharel Félix de Figueirôa de Farias, João Gomes Ribeiro, engenheiro Antônio Manoel Gonçalves Tocantins, bacharel Joaquim José Rodrigues Colares, Dr. Américo Marques de Santa Rosa, padre Manoel Carlos do Nascimento, bacharel Liberato Magno da Silva Castro, padre Mancio Caetano Ribeiro .

1887 Dr. Américo Vitruvio Gonçalves Campos.

1888 bacharel Raimundo Nina Ribeiro, bacharel Temístocles Augusto de Figueiredo, Dr. João Raulino de Souza Uchôa.

1889 Dr. Américo Marques de Santa Rosa.¹⁸²

Avaliando ainda a organização do ensino no país, chama a atenção para o fato de que era exercida pelos Presidentes de Província, auxiliados por um diretor ou um inspetor geral, e por autoridades inferiores ou meramente consultivas. Tais funcionários nada mais eram do que pessoas de sua confiança, pública ou pessoal, sem nenhuma iniciativa e atribuições próprias. A eles caberia executar a parte material e burocrática das atribuições delegadas pelos Presidentes. Criticando esse excesso de centralismo, herança do antigo regime, diz que essa

¹⁸¹ Idem, p. 14.

¹⁸² Idem, p. 23.

organização não se coadunava com as novas “aspirações da democracia brasileira”, devendo, portanto, ser modificada.¹⁸³

Sobre a organização da instrução pública no Pará, observa que ela era exercida por um diretor ou inspetor geral, auxiliado por um Conselho de Instrução, meros agentes do Presidente da Província. As diretorias da instrução pública eram nada mais que uma seção das Secretarias do governo, sem nenhum poder de decisão.

José Veríssimo, na defesa da criação de um órgão específico que cuidasse diretamente do gerenciamento da instrução pública, traz para a discussão o sistema de administração do ensino adotado nos Estados Unidos, cujos resultados podiam ser sentidos no grande avanço que teve a educação escolarizada naquele país. Vejamos:

Nos Estados Unidos, ao menos nos Estados mais adiantados, cuja organização parece nos deve servir de exemplo e modelo, depois de ter a instrução pública confiada a conselhos e comissões escolares municipais, cantões, de cidades ou de Estado, foi a sua direção mais ou menos centralizada nas mãos de uma autoridade superior, que tem ali em geral o título de Superintendente da instrução pública.

Quantos publicistas se têm ocupado da organização da instrução pública naquela nação, acordemente reconhecem as vantagens que dessa reforma resultaram. Mas os Estados Unidos, seguindo o princípio geral da organização política própria a sua raça, não fizeram das funções desse cargo um mero desdobramento das que a constituição confere ao governador senão que lhes deram, para que correspondessem aos seus fins, toda iniciativa e autoridade, pondo-as, ao mesmo tempo, fora das lutas e competências dos partidos, pelo sistema adotado para a nomeação dos que hão de exercê-las. Em primeiro lugar, tais funcionários são sempre nomeados por um certo número de anos, quatro geralmente, podendo ser reconduzido, o que de comum acontece.

[...]

O modo de nomeação desses funcionários varia também. Em alguns Estados, são nomeados, sempre por tempo determinado, pelo governador, em outros pelo governador com audiência do Senado, em outros pelo Conselho de Educação do Estado, do qual faz parte o governador, e em alguns eleito pelo povo.

Esta última forma é geralmente reprovada e tende a desaparecer.

É preciso entretanto dizer que além dos superintendentes de cidade e de cantão, todos com funções administrativas, nas suas respectivas circunscrições.

Quais são as atribuições daqueles funcionários?

Nos Estados de Nova Iorque e da Pensilvânia, cabe ao superintendente:

¹⁸³ Idem, p.26.

Nomear e demitir os professores (Nos Estados- Unidos os professores são em geral nomeados temporariamente e não possuem as garantias de vitaliciedade, inamovibilidade e aposentadoria);
Nomear e demitir os comissários (inspetores), os síndicos e outros funcionários que não cumprem exatamente o seu dever, ou privá-los de parte de seus vencimentos;
Preparar as fórmulas dos relatórios e mais documentos do expediente da instrução pública e escolar;
Tomar a iniciativa de todas as reformas propostas à legislatura do Estado;
Nos demais Estados cabe também em regra geral ao Superintendente:
Examinar os candidatos ao professorado;
Presidir a Assembléia dos professores;
Inspecionar as escolas;
Escolher os métodos de ensino;
Fiscalizar os atos dos superintendentes de condado; e, em alguns Estados, demiti-los e dar-lhes interinamente substituto;
Resolver e decidir em última instância sobre dúvidas das administrações locais, de interpretação e aplicação das leis escolares;
Visitar algumas escolas de cada parte do Estado a fim de certificar-se pessoalmente da situação e processo da organização escolar;
Presidir as assembleias dos professores, e até, aproveitar a reunião de assembleia e comícios populares para comunicarem, diretamente com os cidadãos, e procurar assim atuar sobre a opinião.¹⁸⁴

Tomando por base a funcionalidade da administração pública nos Estados Unidos, propõe que a instrução pública e os serviços a ela vinculados, no Pará, fossem confiados a um funcionário, diretor ou inspetor geral, “nomeado pelo Governador somente ou com audiência do senado e assistido por um Conselho”. Alguns dos membros desse conselho deveriam ser escolhidos pela sua competência pedagógica; outros, escolhidos pelo povo, garantindo assim o princípio democrático da intervenção do Governo em todas as funções públicas. As atribuições do diretor geral ou do conselho ou dessas autoridades reunidas são assim descritas por ele:

Ao diretor geral compete:

A nomeação, demissão, suspensão e remoção, na forma estabelecida pelo Regulamento, dos adjuntos, professores interinos e elementares;

A nomeação dos professores interinos dos estabelecimentos de ensino secundário, normal e técnico, mediante a proposta dos respectivos diretores, ouvidas as congregações desses estabelecimentos;

A suspensão, com anuência do conselho, das autoridades fiscais do ensino e sua substituição por outros.

Ao conselho competiria, além das atribuições que já tem:

¹⁸⁴ Idem, p. 27-29.

Nomear os examinadores para todos os exames e concursos do professorado primário, secundário, normal e técnico;
Conceder efetividade aos professores primários e resolver sobre as concessões e vantagens que lhes são conferidas pelos regulamentos;
Autorizar a sua remoção e permuta;
Criar, remover ou suprimir escolas.
Estudar, discutir e fiscalizar tudo que for referente à organização do ensino público, à construção de casas para escolas, mobília e material escolar;
Fiscalizar a execução dos regulamentos por parte do diretor geral, podendo representar contra ele ao Governador.
Resolver sobre a validade ou nulidade dos concursos.
Decidir, em grau de recurso, as reclamações sobre multas e penas impostas pelas autoridades escolares.
Propor ao diretor geral e resolver, de acordo com ele, as providências, resoluções e medidas que julgar conveniente à instrução pública;
Processar e impor as penas regulamentares aos membros do magistério público, recorrendo de sua decisão para o governo.
Organizar o orçamento anual da instrução pública para ser por intermédio do governador e com as modificações que este julgasse convenientes, sujeitos ao poder legislativo do Estado.¹⁸⁵

Para José Veríssimo, seriam essas as alterações que deveria sofrer a organização geral da instrução pública, a fim de que pudesse atender não somente aos princípios da nova forma de Governo recém instalado, como também acompanhar o que existia de mais moderno em outros países.

2. O Ensino Primário

Na época em que José Veríssimo assumiu a direção da instrução pública no Pará, o ensino primário se encontrava ainda sob a vigência da lei nº 1.295, de 20 de dezembro de 1886, constituído de escolas provisórias de 1º grau e de 2º grau. Examinando a criação dessas escolas, chama a atenção para o fato de que não correspondia a nenhuma necessidade real, tendo sido mais um recurso eleitoral de que se usou e abusou largamente. Criavam-se escolas provisórias, nomeavam-se os professores e estavam os amigos “arranjados”. Muitos deles eram praticamente analfabetos. Sobre essa questão, diz:

Tenho tido mais de uma ocasião de repetir, tão profunda era, e é ainda infelizmente, a nossa indiferença pela instrução pública, mas além de indiferença parece havia verdadeiro menoscabo, pois ela era incumbida de

¹⁸⁵ Idem, p. 32.

apadrinhar e albergar quanto incapaz, inútil e preguiçoso existia por esse interior.

Quanto não havia outra coisa a dar a um protegido nessas condições, criava-se uma escola provisória, nomeava-se o professor e estava um amigo arranjado. Esse professor, e, devo dizer com fraqueza, muitos deles ainda continuam em exercício, era em crescendo número de casos, pouco menos que analfabetos.

O vosso Regulamento e disposições ulteriores do Conselho Superior por vós aprovados, procuraram pôr um paradeiro a este triste estado de coisas.

As escolas provisórias foram transformadas, com categorias definidas, em elementares; foi-lhes regulado o curso em três anos, dado um programa, determinado e marcado um horário.

Exigiu-se para a sua regência efetiva o exame de suficiência e como meio de obter um melhor professorado para elas, elevaram-se os vencimentos dos professores que tivessem esse exame e criou-se um vencimento especial, superior aquele, para os normalistas que quizessem reger tais escolas.

Ainda mais, querendo aproveitar quantidade de senhoras tituladas pela Escola Normal e sem emprego, resolveu-se que, sempre que fosse possível, seriam as escolas elementares consideradas mistas e regidas por professoras.¹⁸⁶

Para José Veríssimo, muito ainda precisava ser feito pela instrução pública no Pará. A extensão do Estado, a disseminação da população nessa vasta região, e a necessidade que se impunha de saber ler e escrever para a posse dos direitos políticos, tornavam a escola elementar fundamental, devendo a mesma ser difundida para toda a população. No entanto, a criação dessa escola, a sua organização e o seu provimento preocupavam o autor, já que atendiam a outros fins que não eram os da instrução pública. Vejamos:

Entretanto, como estavam organizadas, a sua criação e o seu provimento, tornavam-se, conforme tenho dito mais de um ensejo de dizer-vos, uma dispendiosa utilidade, apenas prestadia a fins que nenhum modo concorriam à instrução pública.

Entre as medidas tomadas sobre as escolas elementares, uma há cuja abolição julgo indispensável, é a que consentiu fossem os exames feitos nas sedes das comarcas. Essa concessão tem dado lugar a numerosos abusos, burlando completamente a exigência do exame de suficiência.

Se não for nesse sentido tomado uma providência, ficaremos na mesma situação que dantes estávamos, pois ao passo que não parece ninguém para fazer esse exame nesta capital, chovem petições dos que requerem fazê-lo no interior, muitos dos quais vêm a esta diretoria, por si ou por um protetor qualquer, indicar os examinadores que preferem.

Apesar dessa facilidade que, parecem, ali encontram, tanta é a incapacidade da grande maioria do professorado elementar, que entre 122 professores elementares não normalistas existentes nesta data, e não obstante os exames no interior terem-se começado a fazer em Agosto, somente 17 possuem tal exame.

¹⁸⁶ Idem, p. 67-68.

Este número diz eloqüentemente a situação da nossa escola elementar, e, dado o estado de atraso intelectual do nosso interior, e a quase carência absoluta de pessoal habilitado nele, dispensa, parece-me, outras considerações para provar tudo quanto venho dizendo

[...]

Quanto à criação de tais escolas, mais de uma vez tive ocasião de pronunciar-me contra a sua extraordinária facilidade. O conselho Superior também, mostrou-se em geral avesso a aconselhar criações que nem sempre o interesse público justificava, e que sobrecarregavam consideravelmente o orçamento já desequilibrado.

Sei que não devemos regatear com a instrução pública, mas é também evidente que convém dispender inteligentemente e não à toa e em pura perda.

[...]

Por varias fases passou, como vimos atrás, a organização do ensino primário, pois que, conforme já notei, longe de procurar-se desenvolver e melhorar os regulamentos, cada nova reforma transformava tudo sem atender nem aos ensinamentos especiais da pedagogia, como aos princípios da organização do ensino chamam os alemães, nem aos legítimos interesses da instrução.¹⁸⁷

É importante lembrar que a exigência de alfabetização para a participação política tornava a instrução primária necessária e indispensável para a divulgação dos valores republicanos e a consolidação do novo regime político. Além do mais, como vimos, a educação popular passava a ser vista por políticos e homens de letras como um elemento propulsor do processo de civilização da nação brasileira. Responsabilizada a operar a formação moral e intelectual do povo brasileiro, foi associada ao projeto de controle e da ordem social, promovendo a “suavização e dulcificação” dos costumes. Para que pudesse cumprir sua finalidade cívica, moral e instrumental, tornava-se necessário criar uma escola primária que se identificasse com os novos avanços do século, renovada nos processos de ensino, nos programas escolares, na organização didático-pedagógica; uma escola que pudesse substituir as precárias escolas de primeiras letras do Império. Esse desejo permeara as reflexões de José Veríssimo, como pudemos constatar no decorrer desta exposição.

Retomando as medidas elencadas pelo autor, com vistas a moralizar a degradada escola elementar paraense, é possível verificar que se voltavam principalmente a coibir os abusos e as fraudes que marcavam os exames para o provimento do cargo de magistério nessas escolas. Nessa direção, propõe:

1º Acabar com os exames de suficiência no interior.

2º Criar um certificado especial de aptidão para o ensino elementar.

¹⁸⁷ Idem, p. 69-70.

3º Fixar uma época determinada para realizarem-se esses exames na capital, e, sem acrescentar-lhes as dificuldades, cercá-lo de todas as garantias de verdade e de justiça.

4º Demitir todo o professor elementar interino que não se apresentasse aos primeiros exames abertos depois de sua nomeação.

5º Dar aos professores nomeados nestas condições, depois de cinco anos de exercício e de um novo exame, as garantias de inamovibilidade dos professores populares.¹⁸⁸

Analisando o Decreto n.º 148 de 7 de maio de 1890, do então Governador do Pará Justo Chermont, chama a atenção para o fato de que esse dispositivo tinha o firme propósito de salvar a instrução pública dos últimos atos legislativos que nada mais fizeram do que aniquilá-la. Esse decreto dividiu o ensino primário em elementar e integral. O primeiro realizado em três anos e o segundo em seis anos. Este último compreendia três cursos, isto é, o elementar, o médio e o superior. Foram restabelecidas e classificadas as entrâncias. A de primeira delas seriam as escolas das vilas e das freguesias; a de segunda, as escolas da cidade, e a de terceira as da capital. As disposições do regulamento, que atendiam às necessidades e exigências da pedagogia, da organização e da higiene escolar, são assim descritas por ele:

A que introduziu e sistematizou a educação cívica e a educação física nas escolas;

A que regulou o tempo máximo de cada aula, cortando-as por um recreio;

A que restaurou os adjuntos, determinando o número máximo de alunos para cada professor e escola;

A que aumentou o tempo do trabalho escolar, que as últimas reformas haviam reduzido quase a nada;

A que determinou o período escolar e sistematizou os cursos;

A que estabeleceu, sistematizando-os também, os exames finais de estudos primários e criou para eles um certificado especial.¹⁸⁹

Havia, no novo regulamento implantado, uma questão para a qual José Veríssimo chamava a atenção do Governador e propunha reformas. Tal questão dizia respeito ao artigo 93, que determinava que as escolas primárias tivessem duas sessões diárias de estudo: a primeira das 7 h.30 às 11 h., e a segunda das 15 h. às 17 h. As razões de sua oposição deviam-se ao fato da acentuada diferença da freqüência da tarde em relação à da manhã; a necessidade das crianças e das famílias realizarem quatro vezes o mesmo trajeto e o regime das chuvas da tarde, que na estação chuvosa, tornava diminuta a freqüência à escola. Além do mais, não

¹⁸⁸ VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 69.

¹⁸⁹ Idem, p. 73.

havia, no Estado, nenhuma escola que pudesse funcionar às 7 h. 30, nem às 8 h., considerando que, antes de 8 h. e 9 h., eram raras as crianças que compareciam à escola, visto que a maioria estava ocupada com pequenos serviços domésticos, pois em geral eram as famílias pobres que encaminhavam seus filhos às escolas públicas. Diante desse quadro, propõe uma única sessão de estudos, das 9 h às 14 h., com intervalos de 10 a 15 minutos, posto que menos de cinco horas de trabalho diário era insuficiente para a execução dos programas escolares. Para ele:

Entretanto, e não obstante reconhecer estes inconvenientes e a necessidade de alterar a organização escolar nesta parte, julgo que não podemos voltar ao regime da lei nº 1.329, de 19 de dezembro de 1887, a qual determinando que as escolas funcionassem das 7 h. 30 às 11 h.30 da manhã, deu o último golpe à nossa moribunda instrução primária.

Se na Europa a escola abre-se e enche-se relativamente mais cedo, é porque não obstante a pobreza, às vezes extrema, das famílias que ali mandam os filhos à escola pública, as crianças são menos que nós ocupadas naqueles misteres, feitos antes pelos pais e mães ou outra pessoa fora da idade escolar. O certo, porém, o indiscutível, é que entre nós a legislação tem forçosamente, embora dentro de certos limites, de atender aos costumes – é impossível obter que as escolas entrem a funcionar antes da hora indicada.

Determinando que as escolas funcionassem das 7 h.30 às 11 h.30 da manhã a lei citada reduziu de fato o tempo escolar a 2 h. 30 no Máximo por dia, pelo que julgo, assiste-me razão de dizer que foi essa disposição o último golpe desfechado em a nossa pobre instrução primária.

Restabelecendo um tempo escolar suficiente (4 horas pelo menos aproveitadas) o Regulamento de 7 de Maio fez grande bem; todavia, é força reconhecer que, pelas razões apontadas, a divisão desse tempo em duas sessões diárias é inconveniente.

Esse tempo mesmo - pois, como disse, apenas dele se podem aproveitar 4 horas - é, em rigor, insuficiente.

Assim, proponho a vós a modificação do Regulamento neste ponto, estabelecendo-se uma única sessão e sendo esta das 9 da manhã às 14 h. da tarde, com intervalos de 15 ou 10 minutos estabelecidos pelo Regulamento.

[...]

Às 9 horas, mestres e discípulos podem apresentar-se na escola com uma refeição bastante, para esperarem o repasto mais substancial da tarde. Estou em crer que encarada à luz dos rigorosos princípios de higiene, esta disposição só pode ser favorável a uns e outros, e cooperaria talvez para voltarmos aos nossos velhos costumes de um almoço frugal pela manhã e o jantar das três horas, uso incomparavelmente superior aos nossos atuais hábitos, em inteira contradição com os princípios da higiene própria dos climas quentes.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Idem, p.75-76.

No que diz respeito à introdução da educação física nessas escolas, chama a atenção para a necessidade de tornar essa prática uma realidade, propondo a criação de espaços apropriados para o desenvolvimento dos exercícios do corpo e dos jogos atléticos. Sobre essa questão, diz:

Uma das maiores e mais urgentes necessidades da reorganização do nosso sistema geral de educação pública, reorganização que se impõe como inadiável dever ao nosso regime, e não somente a determinação regulamentar, como prática da educação física e a introdução dos exercícios físicos nos hábitos escolares e daí nos costumes da nação.

Profundamente convencido de que a cultura física é, em todo o rigor da expressão, um problema nacional, tenho desde muito empenhado-me pela sua introdução entre nós. Felizmente os poderes públicos começam a ocupar-se do assunto e na mais recente regulamentação da instrução pública, a cultura física acha-se distintamente mencionada. Reformando ultimamente o nosso lamentável ensino secundário, o governo provisório estabeleceu o ensino da ginástica, esgrima e exercícios militares em todos os sete anos do curso de humanidades. Entre nós essa forma de educação acha-se regulada para a Escola Normal e escolas primárias e, de acordo com o ensino secundário federal, vai sê-lo para o Liceu Paraense.

Mas para cá poder ser praticada cumpriria que tais estabelecimentos tivessem local apropriado onde entregar-se às lições e exercícios que constituem essa cultura, e esses locais faltam-lhes absolutamente como sabeis.

Tratando algures deste assunto, bem antes de prever ocuparia este posto, escrevi o seguinte: Que em cada cidade as municipalidades preparem pequenos ou grandes prados em parte arborizados, em parte gramados, onde os alunos dos estabelecimentos públicos e particulares vão, conduzidos pelos mestres, em dias determinados, entregar-se a exercícios de corpo e aos salutareos prazeres dos jogos atléticos.

Se isto viéssemos a conseguir compreendeis que enorme passo teríamos dado para a completa realização dessa parte dos programas, pois poderia esta Diretoria, na conformidade do artigo 34 do Regulamento escolar determinar que uma escola ou escolas, sob a direção dos respectivos professores, realizem essa parte do programa (educação física) em locais fora da casa de escola, como praças ou estradas da localidade escolar e seus arrabaldes.

É a realização desta necessidade que eu venho pedir à Intendência Municipal de Belém, esperando do seu esclarecido patriotismo que não hesitará em fazer qualquer sacrifício a bem do melhoramento de tão grande alcance.

Se ao meu pedido me fosse lícito juntar uma indicação, o lugar a que daria a preferência para ser transformado em jardim de educação física, seria a praça Batista Campos, que me parece reunir as condições exigidas.¹⁹¹

José Veríssimo contrapõe-se à concepção vigente da escola primária como a reunião de um número significativo de alunos de adiantamentos diversos, “funcionando tudo numa

¹⁹¹ Idem, p.77-79.

mesma sala”, sob a regência de um único professor. Diante dessa situação, propõe a organização de um ensino primário dividido em cursos ou classes, de acordo com o grau de conhecimento dos alunos, confiando cada uma dessas modalidades de ensino a um professor. Nessa perspectiva, a escola primária deixava de ser um aglomerado de classes diversas, para ser a reunião de cursos e classes, distribuídos em salas distintas, cada uma delas com o seu respectivo professor. Para o autor, a reforma proposta não era tarefa fácil de ser realizada, na medida em que se teria que triplicar o número de professores, aumentando assim a despesa do Estado, ressaltando que nenhum país, por mais rico que fosse, conseguiria manter um sistema escolar dessa natureza.

Diante dessa dificuldade, defende a necessidade de se proceder ao agrupamento dessas escolas num único edifício, formando uma só, com os respectivos cursos ou classes. Para reforçar sua proposição, ressalta que não haveria inconveniente em reunir as quarenta e três escolas existentes na capital, em oito ou dez, observando que a divisão das escolas pelos quatro distritos da capital havia sido feita de maneira arbitrária, já que não correspondia nem à superfície, e muito menos à população. A distância de uma escola para outra era de cinco minutos, de um quilômetro e de alguns metros. Estavam por demais amontoadas. Sobre essa situação, diz:

No largo da Trindade há duas do sexo masculino e a menos de cinco minutos delas uma outra do mesmo sexo na rua da Cruz das Almas. Nesta rua e no largo da Pólvora há também em cada um daqueles lugares duas do sexo feminino, apenas à alguns metros de distância uma da outra. O mesmo acontece na estrada de S. José com duas do sexo feminino, na travessa da Atalaia com duas do masculino, e mais ou menos assim em todos os distritos.¹⁹²

Analisando as vantagens desse processo, observava que eram tanto de natureza pedagógica quanto econômica. A adoção desse sistema permitiria que cada curso ou classe fosse confiada a um só professor, o qual não teria mais que dividir seu tempo com alunos e classes de adiantamentos diversos. Somava-se ainda a essas vantagens pedagógicas a facilidade com que se poderia proceder à inspeção escolar, difícil e muitas vezes impossível de ser feita seriamente, dada a disseminação das escolas que, funcionando quase todas na residência dos professores, tornava difícil o trabalho da inspeção. Para José Veríssimo, era

¹⁹² Idem, p. 80.

necessário dotar o Estado, a começar pela capital, de casas escolares apropriadas, que atendessem às exigências da nova arquitetura escolar e da nossa civilização. Esse sistema se apresentava vantajoso do ponto de vista econômico, posto que uma casa que comportasse duzentos ou trezentos alunos custaria muito menos para o Estado do que quatro casas para setenta, que era o máximo estabelecido pelo regulamento para cada escola. Para reforçar seus argumentos, cita a experiência dos agrupamentos escolares, realizados nos Estados Unidos e outros países europeus.

Nos Estados Unidos, segundo um quadro do já citado *Parecer* do Sr. Rui Barbosa, a média da capacidade de cada escola é de cerca de 512 alunos; Berlim tem grupos escolares de 1.200 alunos e nas cidades da França, da Bélgica e da Holanda as escolas, organizadas pelo sistema proposto, são como a de Beaucaire (França), para 400 alunos; a de Binche (Bélgica), para 180; uma de Haya (Holanda), para 600; a de Louvière (Bélgica), para 250; a de Courneuve (França), para 280 e assim por toda a parte.¹⁹³

A implantação da escola graduada no século XIX, guardadas as especificidades de cada país, estava se difundindo por todo o mundo. No bojo desse processo, a organização da escola primária passou por profundas transformações. Passava-se, a partir de então, da existência de um conjunto de escolas isoladas, sem uniformidade, para a constituição de um sistema escolar mais ordenado, padronizado e de caráter estatal; de uma escola voltada tão somente ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, para uma escola de educação integral e enciclopédica; enfim, de uma escola de acesso restrito para a composição de uma escola de acesso obrigatório e universalizado. Configurava-se uma organização pedagógica racional, onde o ensino simultâneo passou a ser um dos principais desafios a ser enfrentado pelos países que deram início à construção dos seus sistemas nacionais de ensino, nessa época. A escola graduada, que aí se formava, apresentava as seguintes características: o agrupamento de alunos em classes e séries de acordo com a idade cronológica; a racionalização das atividades escolares; professores designados para trabalharem em cada grau; definição prévia dos conteúdos das diferentes matérias que compunham cada grau de ensino; a promoção dos alunos ano, entre outras.¹⁹⁴

¹⁹³ Idem, p. 81.

¹⁹⁴ Para aprofundar essa questão consultar SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890- 1910)*. São Paulo: UNESP, 1998, p.28- 32.

José Veríssimo, acompanhando a implantação desse sistema de organização na Europa e nos Estados Unidos, defendia a constituição de uma escola primária que atendesse a esses princípios, a começar pela construção de casas apropriadas para o funcionamento da escola, feitas de acordo com as normas estabelecidas por pedagogistas, mestres e arquitetos.

A intenção do autor em proceder ao agrupamento das escolas primárias da capital não foi concretizado, devido à falta de casas apropriadas e à profunda indiferença dos professores, que preferiam a manutenção do antigo sistema de ensino. Para ele, se as escolas não podiam ainda ser organizadas dessa forma, havia uma outra medida urgente a ser tomada, que era separar a escola da residência do professor. Vários eram os inconvenientes da prática vigente, pois não havia como saber se os alunos tiveram aulas e se foram cumpridos os horários determinados. O professor estava em sua casa, ministrava ou não as aulas, recebia visitas, tratava de assuntos domésticos, resolvia negócios ou dormia a sesta. Ninguém sabia do andamento das aulas. Quando havia uma festa de família, ou por qualquer outro motivo, as aulas eram suspensas por um, dois ou mais dias, sem que fosse constatado o que estava acontecendo. Maiores eram os abusos cometidos nas escolas do sexo feminino. As professoras saíam para fazer compras, ocupavam-se dos trabalhos domésticos, cuidavam dos filhos e da casa, faziam doces para vender, ficando a escola em total abandono. Sobre essa questão, diz:

Quando, porém, por circunstâncias materiais, como a falta de casas apropriadas em locais convenientes, não possamos organizar assim a nossa escola, há uma medida que é da mais alta necessidade tomar-se, e que autorizado pelos artigos. 206 e 207 do Regulamento, proponho-me a tomar em breve: é a separação da casa da escola da de residência do professor.

São numerosos os abusos a que a reunião da residência e da escola dão lugar e enormes os seus inconvenientes.

Não há meio de saber-se se houve ou não aula ou se esta foi completa, segundo o horário designado. O professor está em sua casa, vem ou não vem à sala da escola, recolhe-se, recebe visitas, dá atenções a arranjos domésticos, despacha negócios, ou dorme a sesta.

Ninguém sabe, nem mesmo a vizinhança, se houve realmente aula um, dois e mais dias, quase despercebidamente.

Maior é ainda o abuso em as escolas do sexo feminino, cujas professoras saem às compras, ocupam-se de costuras e trabalhos domésticos, fazem doces para vender, tratam dos filhos e da casa, com manifesto prejuízo da escola que é abandonada.

Para, entre muitos citar um fato, permiti-me relatar o seguinte:

Tive aviso de que uma professora achava-se doente e não querendo pedir licença para não perder a gratificação pro labore, continuava a receber as meninas a quem seu marido, por ela, lecionava.

Apareci de improviso nessa escola e verifiquei ser real o fato; a professora estava com efeito acamada e era o seu marido que tomava a lição às meninas. Relevo notar que o marido além de nada habilitado - e mesmo que fora muito, não seria menos censurável o fato - é negociante, e só em alguma hora furtada ao seu comércio podia desempenhar-se do cargo de substituto gracioso de sua mulher.

Fatos idênticos são comuns, e este cito porque um dos essenciais elementos de qualquer reforma é que a sua necessidade se apóie em fatos.¹⁹⁵

Expondo o resultado das visitas realizadas em várias escolas primárias do interior do Estado e da capital, José Veríssimo mostra em detalhes a situação de abandono em que se encontrava a maioria delas, sem as mínimas condições de funcionalidade, entregues a sua própria sorte. Vejamos:

Por vós pudestes verificar que não há programa de ensino que possa ser em tais escolas executado.

Por nos programas geografia, cálculo, geometria prática, lições de coisas, noções de ciência prática, e não dar às escolas nem um quadro preto, nem um mapa, nem um globo, nem um compasso, uma régua ou um quadro é uma irrisão.

Recomendar a educação física e sujeitar os meninos a sentarem-se em bancos sem encosto, sem apoio para os pés, ou, o que é também vulgar, no chão, no estrado do professor, na soleira da porta, ou amontoá-los, seis, oito, e nove, como é comum num banco em que cabem apenas quatro, é uma zombaria. Falar em higiene escolar e ter escolas em salas, varandas e até quartos acanhadíssimos, sem ar, sem luz, úmidos, quentes e abafados, não é sério.

Entretanto é isso que se tem até hoje feito, é isto que se vê, isso foi que vistes nas vossas excursões pelo interior, foi isto que vi, com pasmo e mágoa, nas escolas desta capital.

Junto encontrareis o estado triste de nudez completa, de carência absoluta dos mais indispensáveis elementos para o ensino e para a própria freqüência das escolas, e as reclamações que do interior tenho sobre o mesmo assunto. É este, em resumo, o estado das escolas desta capital: uma ou outra, raríssima, tem um mapa do Brasil, nenhuma possuiu um mapa para o estudo da geografia geral, nenhuma tem um globo, nenhuma tem um aparelho qualquer de demonstração científica, nenhuma tem uma mobília bastante e muitas não tem sequer um quadro preto.

Urge remediar isto, é imperioso fornecer aos professores o indispensável - já não digo o necessário - para que possam executar os programas.

Não havia, o sabeis muito bem, sombra de exagero no quadro que fiz da nossa escola primária

Aqui mesmo na capital, a todos os respeitos, principal centro de civilização do Estado, sede do Governo e da diretoria geral da instrução pública, em grande número de escolas a insuficiente, grosseira condenada mobília pertencia ao professor e em algumas delas, como na do sexo feminino do 1º distrito, regida pela Sr.^a D. Generosa de Oliveira, as meninas sentavam-se

¹⁹⁵ VERÍSSIMO, José. op. cit., p.81-82.

em cadeiras que traziam de suas casas, faziam os cálculos aritméticos (o que se dava na maioria delas) uma por uma em pedaços de papel junto a professora e iam escrever ao interior da casa, sobre a mesa de jantar da mestra.¹⁹⁶

Mais adiante, denunciando o estado lastimável das escolas primárias, chama a atenção para a carência absoluta tanto de casas apropriadas para o bom funcionamento das escolas quanto de material didático e mobiliário escolar. Das trinta e três escolas visitadas pelo autor, a matrícula correspondia a 1.853 alunos, havendo apenas lugares para assento para 976 alunos. Numa dessas escolas, a regida pelo professor Paixão, do 1º distrito, “sentavam-se nove alunos em um banco americano para quatro, o que explica como aqueles 1.853 alunos podiam caber naqueles 976 lugares.”¹⁹⁷

Diante disso reiterava, mais uma vez, que a criação das escolas primárias não correspondia a um interesse real pela instrução, mas atendia a outros fins que não tinham a mínima relação com ela. Convicto da necessidade de reverter esse quadro deprimente, solicita ao Governo do Estado que fossem fornecidas às escolas primárias pelo menos os seguintes materiais :

- a) Móvel suficiente para atender os alunos que as freqüentavam, construída de acordo com os ensinamentos e exigências da higiene escolar, devendo ser adotado pelo menos três tipos de bancos-carteiras para atender as idades dos alunos de 6 a 8, 9 a 11 e 12 a 14 anos;
- b) Um estrado para a mesa do professor;
- c) Uma mesa ou carteira e uma cadeira para o professor;
- d) Um armário envidraçado para guardar os cadernos dos alunos e o material de ensino do professor;
- e) Um bom quadro negro de madeira;
- f) Um mapa – mundial;
- g) Um mapa do Brasil ;
- h) Um mapa do Estado;
- i) Um globo terrestre;
- j) Um relógio;

¹⁹⁶ Idem, p. 83-84.

¹⁹⁷ Idem, p. 84.

- k) Um compasso, um esquadro, um transferidor, uma régua métrica para o estudo do desenho e da geometria;
- l) Uma coleção de medidas do sistema métrico;
- m) Livros de expedientes.¹⁹⁸

Na defesa de que os bancos-mesas a serem oferecidos às escolas deveriam estar de acordo com os preceitos e exigências pedagógicas e higiênicas, propunha que um mobiliário dessa natureza fosse adquirido no estrangeiro, por não dispor ainda essa região de conhecimentos técnicos e materiais apropriados para a sua fabricação. Sobre essa questão, diz:

O problema da mobília escolar está hoje resolvido. Os tipos variam de forma, de preço, de perfeição artística ou de simples mão-de-obra, mas são, em geral, fundamentalmente os mesmos.

Estabelecidos pelos higienistas-pedagogistas os requisitos que devia satisfazer uma mobília escolar perfeita, esforçaram-se os fabricantes a compita para realizarem os tipos mais de acordo com essas prescrições.

Incontestavelmente a mais perfeita mobília escolar é a americana, já conhecida em tipos diversos neste Estado. Essa mobília, porém, tem para nós um inconveniente grave.

Sendo armada em pés de ferro fundido, é excessivamente frágil, exigindo para remediar a esse inconveniente, ser fixa por parafusos nos assoalhos, o que, como direi, nem sempre é para nós possível.

Demais, quaisquer que sejam os cuidados da embalagem chega aqui quase sempre com muitas avarias. Tendo de ser enviada para o interior já armada, em más condições de transporte, não sei se exagero calculando em mais de 20 o prejuízo que as quebras causariam se houvesse de importar essa mobília. Não possuímos nós casas de escolas especiais, é raro que seja possível fixar no chão os bancos-mesas americanos.

Tendo também, e ainda mal, de servirem as escolas para eleições, qualificações eleitorais, recenseamento militar, etc., obrigando a constante e prejudicialíssima remoção da mobília, é quase impossível poder fixá-la. As constantes mudanças das casas de escola vêm completar esta estabilidade, tão fatal à mobília americana, especialmente construída para estar permanentemente fixa ao assoalho, e excessivamente quebradiça quando deixa de ser fixada.

Os franceses têm duas sortes de mobília escolar, uma armada em ferro, outra toda de madeira. A primeira tem os mesmos inconvenientes da americana, sem lhe possuir o merecimento; a segunda, é nos fácil fazer aqui se não tão perfeita como mão-de-obra, ao menos tão boa para o uso escolar duradoura.

Sei que o ideal da organização escolar é o banco-mesa singular; ou de um só assento, que isolando o aluno garante mais a moralidade e a higiene, a atenção que ele deve prestar, como o silêncio em que deve conservar-se.

¹⁹⁸ Idem, p. 85-86

Infelizmente isso aumentaria de tal modo a despesa, que hesito em vos propor.

Teremos acaso, por força das circunstâncias de contentar-nos com o bom, já que, por ora ao menos, não podemos ter o melhor.

Julgo pois, que, enquanto não possuímos casas especiais para escolas, a mobília que mais convém, para o interior principalmente, é a mobília toda de madeira, bancos-mesas de dois lugares, três tipos, construídos segundo as prescrições pedagógicas.

Sendo aqui mesmo feito, trariam a vantagem econômica, bastante atendível, de favorecer a nossa indústria e não distrair capitais para fora do Estado

Este desejo, entretanto, não pode ser realizado, pois, o exorbitante preço e a imperfeição dos produtos da nossa mofina indústria local, não o consentiam. Com efeito chamados concorrentes não só nenhum se apresentou nas condições requeridas no respectivo edital, como os preços dados aos seus artefatos tornava impossível, ainda com a melhor vontade, dar preferência à indústria local.

A mobília feita pelo Instituto paraense de educandos artífices para a Escola Normal, bancos-mesas de dois lugares, imitando o tipo alemão é cópia de um modelo feito por uma oficina do Estado da Bahia, sobre não corresponder aos preceitos e exigências da higiene escolar, ser grosseira e incômoda, saí excessivamente cara, pois que cada banco-mesa custou 35 mil réis.

[...]

Se houvermos de perseverar em querer esses bancos toscos, duros, sem encosto, de assento chato, esses grotescos bancos-mesas, sem proporção, em contrário a todas as regras de arte, de estética, de higiene e de pedagogia, nocivos à saúde, à educação e ao sentimento artístico do aluno, então, certo, não precisamos recorrer ao estrangeiro e arranjar-mos com a “prata da casa”, mas se é nosso propósito, como nem por um momento duvido, melhor, progredir; se é nosso intento fazer, sob todos os aspetos, da nossa escola uma realidade, uma coisa que nos honre, que nos aproveite e que nos sirva, neste caso o único meio é, quanto ao assunto especial que nos ocupa, refugarmos de nós mesquinhas preocupações bairristas, ininteligentes e descabidas, e abandonar, no momento ao menos, certos prejuízos burocráticos, no caso, prejudiciais.¹⁹⁹

As preocupações aqui expostas sobre os bancos-mesas escolares via de regra reforçavam a necessidade imperiosa de serem construídos com base nos preceitos higienistas e pedagógicos.

Assistimos, no século XIX, a um aprimoramento tecnológico cada vez maior da mobília escolar. Nesse período, médicos, higienistas e pedagogos em todo o mundo se lançavam ao debate em torno dos melhores modelos de carteiras escolares. Análises minuciosas sobre as leis que deveriam nortear a confecção das carteiras escolares foram realizadas por médicos e fisiologistas, que apontavam em detalhes o tamanho, a altura, o

¹⁹⁹ Idem, p 86-88..

espaçamento, proporcionais à idade e ao desenvolvimento físico dos alunos. Tais dispositivos determinavam a constituição de modelos de carteiras com inegável disciplinamento corporal. No tocante a essa questão, os pareceres apresentados no Congresso da Instrução do Rio de Janeiro (1883) foram unânimes em considerar as carteiras individuais mais vantajosas para a aprendizagem dos alunos, sobretudo para a disciplina. Na realidade, essas carteiras eram vistas como um instrumento ideal para se manter a ordem, a disciplina, a moral e o asseio.²⁰⁰

As encomendas do material escolar e da mobília foram feitas à França e aos Estados Unidos. Para José Veríssimo, a distribuição desse material deveria seguir a seguinte ordem de prioridade:

1º- Que o mobiliamento e o aparelhamento das escolas se faça seguindo a ordem inversa das entrâncias, isto é, começando pelas de 3ª e delas passando às de 2ª e destas às de 1ª.

2º- Que os conselhos escolares sejam autorizados a mandar proceder à limpeza e concertos necessários da mobília escolar do seu respectivo município, por conta da verba referida, sendo as contas, depois de visadas por esta diretoria, pagas pelo tesouro.

Poder-se-á mesmo fixar um máximo por carteira de 2 ou 4 assentos, mesa e cadeiras de professor, etc.;

3º- Que o Instituto Paraense receba toda a mobília das escolas públicas desta capital para limpá-la e repará-la com a máxima urgência, a fim de poder ser enviada para completar o mobiliamento das escolas de 2ª entrância, tomando esta diretoria todas as providências para que essas escolas sejam fornecidas da mobília suficiente, calculada pela média de matrícula no ano letivo findo.

4º- Que determineis que, com a maior brevidade, seja despachada sem ônus para o Estado, a mobília vinda pelo Paraense, bem assim o local onde deve ser recolhida e armada e o modo porque há de efetuar esse serviço

5º- Que concluídos não só os reparos da mobília usada, com a armação e montagem da nova, providencieis para serem remetidas ao seu destino aquelas que tenham de ser enviadas para o interior.

Tomadas estas medidas, esta diretoria se esforçará para, como disse, instalar convenientemente, primeiro as escolas da capital, depois as das cidades e por fim as das vilas mais importantes.²⁰¹

Como podemos observar, a ordem de prioridade para atender às escolas estava assim constituída: primeiro as da capital, depois as das cidades e, por último, as das vilas mais

²⁰⁰ Ver a esse respeito SOUZA, Rosa Fátima de, op. cit., p.139.

²⁰¹ VERÍSSIMO, José. op. cit., p.91.

importantes. Se a ordem de prioridade era essa, a maioria das escolas não teve acesso a esse mobiliário.

A mobília encomendada aos Estados Unidos foi considerada, pelo autor, insuficiente para atender às necessidades das escolas, posto que haviam sido solicitados mil bancos-mesas de dois lugares, quando a carência mínima era de dois mil. Sobre essa questão, diz:

Creio que desses mil bancos encomendados, dos quais apenas chegaram quatrocentos, a maior parte senão a totalidade ficará aqui na capital, pois, como sabeis, não há entre as 42 escolas existentes uma só que tenha a mobília suficiente.

Era desejo meu, com o qual me fizestes a honra, que as mil restantes fossem feitas aqui, não só para não distrair capitais para fora do Estado, como para iniciar sistematicamente aqui uma indústria que atendesse às necessidades cada dia mais crescentes de instrução, poderia ter um próspero futuro. Infelizmente a concorrência para esse fim aberto não deu resultado, resolvendo o Conselho Superior de Instrução Pública que se fizesse a encomenda ao estrangeiro.²⁰²

Se a mobília era tão escassa, pode-se imaginar o que essas escolas poderiam ter de material de ensino e expediente; praticamente nada. Perguntar-se-ia então: Como eram as casas onde funcionavam essas escolas? O próprio autor responde. Sem mobília, sem material escolar, as escolas primárias eram anti-higiênicas e anti-estéticas e impróprias ao aprendizado. Os alunos assistiam às aulas em salas, saletas, varandas e corredores; locais sem nenhuma iluminação, abafados e infectados.

Para Veríssimo, não se poderia mais ignorar que a escola moderna, a escola popular “na qual baseiam os povos as suas mais gratas esperanças”, estava a exigir uma casa apropriada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A construção de casas para escolas era objeto de um ramo novo da arquitetura civil, ou seja, a arquitetura escolar, a qual não poderia mais ser ignorada. Reforçando esse propósito, cita Buisson, que diz: “para ter uma boa escola é indispensável que o edifício escolar reúna determinadas condições de salubridade, de bem estar, de comodidade e de decência”.²⁰³

Observa ainda que propostas não faltaram por parte dos Diretores da Instrução Pública para que a Assembléia Provincial votasse mais verbas para a construção de casas apropriadas para o funcionamento das escolas. Apesar dos apelos, os poderes públicos se mantiveram

²⁰² Idem, p. 91.

²⁰³ BUISSON apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 94

indiferentes à liberação de recursos para tal fim. Trechos dos relatórios desses diretores, por ele citados, retratavam essa necessidade: A esse propósito, dizem os diretores: Corrêa de Freitas e Nina Ribeiro.

Acho conveniente que se construam anualmente duas casas de escolas, começando pela capital para chegar depois às localidades do interior, segundo a sua importância.²⁰⁴

O grande dispêndio que faz a província com o ensino público, dizia no seu já citado Relatório de 1889, o Sr. Dr. Nina Ribeiro, as melhores reformas que empreender, o mais hábil professorado que criar, tudo será desperdício, incompleto e improfícuo se não for acompanhado da resolução de se dar princípio às construções dos edifícios escolares.²⁰⁵

José Veríssimo, convicto de que a construção de escolas não podia mais ficar à mercê do compadresco político, e muito menos sob a competência da problemática repartição de obras públicas, propôs a abertura de concorrência pública para a construção de prédios escolares, cabendo ao Conselho Superior julgar os projetos apresentados e escolher, dentre eles, o que melhor atendesse às normas higiênicas e pedagógicas. Baseava-se esse procedimento no conhecimento do povo americano, por ele considerado eminentemente prático nessa questão.

Uma lei de 1887 do Congresso do Estado de Nova York, autorizou o Superintendente da Instrução Pública do Estado a abrir concorrência para a apresentação de planos arquitetônicos e seus respectivos orçamentos para uma série de edifícios escolares desde o custo de 600 até o de 10 mil dólares, acompanhados de todos os detalhes dos mesmos planos e de direções para a construção dos mesmos edifícios. Igualmente o encarregou de acompanhá-los com fórmulas para os contratos com os construtores dos edifícios e com instruções sobre o preparo dos terrenos e a disposição do edifício respeito à distribuição da luz, aquecimento, ventilação, saúde e comodidade dos mestres e alunos, e de publicar depois tudo em formato conveniente para a distribuição entre as pessoas a quem isso pudesse interessar.

Assim autorizado aquele funcionário convidou por uma circular os arquitetos do país à apresentarem-se à concorrência de planos e orçamentos para edifícios escolares.²⁰⁶

A construção de prédios para as escolas passaria, assim, a ser objeto de concorrência pública e deveria corresponder à reunião de duas, três, quatro e até mais escolas em um único

²⁰⁴ FREITAS apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 94.

²⁰⁵ RIBEIRO apud VERÍSSIMO, José. op. cit., p.94-95.

²⁰⁶ VERÍSSIMO, José. op. cit., p.96.

edifício. O que gastava o Estado com aluguéis de casas para as escolas seria suficiente para construí-las. Diz ele:

Somente com os aluguéis de casas para as escolas desta capital gasta o estado mais de 25 contos de réis por ano, ou seja, mais de 6% de juro de um capital de 400 contos de réis, que lhe seria facilimo achar aquela taxa se a um empréstimo precisasse recorrer. Ora esta cidade, como já deixei dito, não precisa de mais de 10 escolas, podendo conter cada uma 300 alunos; que cada um desses edifícios venha a custar de 40 a 50 contos, ainda haverá economia, pois há muitos anos vêm-se gastando aqueles vinte e tantos contos com más casas alugadas...

São 41 as escolas da 2ª entrância (das cidades do interior) com as quais gasta-se para aluguel de casas mais de 10 contos dos réis.

Nessas cidades como Obidos, Alenquer, Monte Alegre, Soure e todas as demais, uma única casa de escola seria suficiente

Cidades muito maiores no estrangeiro, não têm mais que uma. Teríamos, pos, para essas cidades 41 casas de escolas, para 150 alunos cada uma, tomando-se no plano as precauções necessárias para poderem ser aumentadas quando houvesse mister.²⁰⁷

3. A Escola Normal

José Veríssimo, convicto da necessidade da educação profissional dos professores, teceu severas críticas ao poder público pela situação de abandono a que havia submetido a escola normal paraense, ao longo dos tempos, que entregue a sua própria sorte estava condenada ao fracasso.

Não é mais assunto de controvérsia a necessidade de educação profissional para os professores.

Mesmo nos Estados Unidos, onde em princípio foram avessos a admitir a necessidade dessa educação, acabaram reconhecendo-a e fundando e multiplicando os seus *Fraining Colleges*.

A Escola Normal do Pará, fundada em 1871 pelo Presidente Machado Portella, atravessou diversas vicissitudes, até desaparecer com a fusão absurda, senão malévola, no Liceu Paraense.

Ao tempo em que foi tomada essa medida, tinha certamente chegado a Escola Normal a um lamentável Estado. Estava desmoralizada na opinião pública e os seus resultados eram com efeito nenhuns.

Nesse estado o que aconselhava o patriotismo e o simples bom senso era reformá-la ou extingui-la totalmente. Fundi-la como fizeram ao Liceu, estabelecimento que se achava em situação ainda pior que a da escola Normal e cuja organização e disciplina eram a negação mesma de uma e outra coisa e a melhor escola de degradação de costumes, era não ter a compreensão dos

²⁰⁷ Idem, p. 98.

interesses da província, do que deve ser a educação do professor e do fim de uma escola normal.

Entretanto fez-se e , parece que com o apoio da população, pois a coisa, como quanto entre nós se refere a este mesquinho assunto de instrução pública, passou sem maior reparo.

Numa terra em que desgraçadamente tudo era política ou comércio, questões de ordem moral e científica como esta, são levadas na enxurrada dos negócios do partido com o seu unânime assentimento.²⁰⁸

Como podemos observar, a fusão da escola normal ao liceu paraense é avaliada pelo autor como desastrosa, visto que esse estabelecimento de ensino se encontrava à época em plena decadência, o que demonstrava o total desconhecimento dos homens públicos sobre o que deveria ser a educação dos professores e a finalidade de uma escola normal. A situação era tão grave que se chegou ao ponto de se conceder carta de normalista aos alunos que prestassem exames de certas matérias no Liceu, gozando dos mesmos direitos dos que haviam cursado a antiga escola normal; muitos desses alunos apenas sabiam ler.

Para o autor, o Decreto de nº 29, de 4 de fevereiro de 1890, que trata da criação da escola normal, vinha a acabar com os abusos acima aludidos. Analisando o regulamento que daí surgiu, lembrava que havia seguido de perto o projeto de organização do ensino normal do Rio de Janeiro, apresentado à Câmara dos Deputados, em 1882, por Rui Barbosa, mas que a complexidade dessa organização não atendia a nossa realidade. A exigência do regulamento de duas sessões diárias e dez matérias no primeiro ano do curso sobrecarregava por demais os alunos, o que era “anti-pedagógico” e “anti- higiênico”. Estudando os inconvenientes gerados pelo novo regulamento propunha, na exposição de motivos encaminhada ao Governo do Estado e transcrita no seu relatório, as seguintes modificações:

- a) Reunião das duas escolas em uma só;
- b) Reformulação do plano de estudos;
- c) Redução do trabalho escolar em uma única sessão.

Para justificar a fusão das duas escolas, argumentava que a medida proposta era, ao mesmo tempo, uma necessidade pedagógica e econômica. Por outro lado, não se poderia mais deixar de considerar as excelentes razões que militavam a favor da co-educação dos sexos nas

²⁰⁸ Idem, p. 117.

escolas normais. Na América, já era regra geral, salvo nos internatos. Dizer que os nossos costumes não permitiam que rapazes e moças pudessem freqüentar a mesma casa de educação era algo já vencido, na teoria e na prática. Não dava mais para se admitir semelhante conceito. O Brasil se prestava administrativamente à co-educação dos sexos. Isto podia ser muito bem demonstrado com fatos.

Na defesa da implantação dessa prática na escola normal paraense, lembrava que, no Pará, essa forma de educação já era praticada em muitas escolas particulares primárias e nos colégios, sem nenhum prejuízo de suas atividades pedagógicas. Em São Paulo, Rio de Janeiro, Niterói, Manaus e ainda na recentíssima Reforma do Ensino Normal da Capital Federal, a co-educação dos sexos era regra geral.

Ainda segundo o autor, os argumentos utilizados por aqueles que defendiam a divisão dos sexos nos estudos normais eram proposições falsas. Se os vícios existiam em nosso caráter, não era isolando os sexos que se haveria de combatê-los, mas reunindo ambos sob a mesma disciplina, sob o mesmo ensino e responsabilidades. Nas escolas normais, impunha-se essa união, como meio de verificar e experimentar a moralidade, a boa educação e o caráter dos futuros professores e professoras. Nessa direção, ressalta:

Não é mister, creio, por de manifesto e por miúdo todas as excelências razões que militam a favor da co-educação dos sexos nos estudos normais. Essas razões estão sancionadas pela prática, e, salvo nos internatos normais, são, sobretudo na América regra geral

Limitar-me-ei a combater as razões que, conforme vos dignastes informar-me, prevaleceram, contra a vossa opinião, na digna comissão a quem encarregastes da organização dessas escolas.

A razão já vencida na teoria e na prática, mesmo no Brasil, é que os nossos costumes não permitem essa forma de educação, o que vem a dizer, desprezado o eufemismo oculto nela, que nós somos demasiado imorais para podermos, rapazes e raparigas, freqüentar a mesma casa de educação

Não admito, absolutamente, semelhante conceito, e nada obstante a preconcebida opinião, julgo antes que o Brasil presta-se admiravelmente co-educação dos sexos.

[...]

A mocidade que freqüenta as escolas normais, não pode nem deve ser considerada uma mocidade comum, ela faz ali um noviciado que deve ser severo, para uma carreira que, entre todas, exige a mais severa honestidade particular e pública e a mais alta compreensão do dever.

Portanto, é desde a escola que os que se preparem para essa carreira, devem educar-se e ser educadores nestes princípios.

A questão prática, pois resolve-se pela educação moral que distribui a escola pelo espírito de disciplina, de ordem, de respeito, que os regulamentos e aqueles a quem incumbe executá-los imprimem ao estabelecimento. Assentados estes motivos de ordem pedagógica e de ordem moral que estão reclamando serem postos em prática, uma razão há, e poderosíssima, que aconselha a pronta execução da medida que sois o primeiro a reconhecer necessária da fusão das duas escolas em uma só; a razão econômica, cuja importância vem aumentar o fato da escassíssima matrícula de uma dessas escolas.²⁰⁹

Uma vez postas em prática as medidas de ordem moral e pedagógica, uma outra, de ordem econômica, fazia-se necessária, isto é, a que dizia respeito à fusão das duas escolas existentes em uma só, considerando o reduzido número de alunos matriculados. A escola normal masculina, segundo informações de seu diretor, contava apenas com 14 alunos, enquanto que a do sexo feminino era de 93 alunas. Para ele:

A Escola Normal de professores, desde que esteja em pleno vigor o Regulamento, não custará menos de cinquenta contos anuais, sem contar despesas de expediente, mobília, material escolar e empregos subalternos; podendo-se, sem exagero, computar em mais de sessenta contos essa despesa para cada uma das escolas ou cerca de cento e trinta, pelo menos, para as duas.

No estado atual já a Escola Normal dos professores, que aliás ainda não funcionou, só com o professorado tem custado, segundo dados oficiais, 11:489\$792, o que elevará a sua despesa, com o professorado somente, a mais de trinta contos, este ano.

E a matrícula dessa escola é, segundo informação oficial do digno diretor, apenas de 14 alunos, quando a do sexo feminino é de 93.

E tal desproporção, atualmente enorme, existiu sempre na antiga Escola Normal, como sabeis e o provam os raros documentos existentes nesta diretoria, bem como as informações dos respectivos professores e diretores.

O quadro junto mostra que somente no professorado, e sem o mínimo prejuízo à instrução, se fará a economia de 62:4000\$000 anuais.²¹⁰

No que diz respeito à reformulação do plano de estudos, considerava que, uma vez estabelecida uma única escola para os dois sexos, a sua organização deveria atender necessariamente, entre outras coisas, à supressão da cadeira do Método Froebel, que o regulamento tratava como uma disciplina especial. Justificando a sua extinção, argumentava que esse método nada mais era do que um processo metodológico a ser trabalhado pelos professores de pedagogia e de metodologia, como pode ser depreendido da passagem abaixo:

²⁰⁹ Idem, p.119-120.

²¹⁰ Idem, p.120.

Estabelecida uma só escola para ambos os sexos, a sua organização pode passar pelas modificações constantes do projeto.

Por ele é suprimida a cadeira do método Froebel (3^a. 2^o do mesmo Regulamento) reduzidas as quatro de matemática a duas; as três de ciências físicas e naturais(6^a.,7^a.e 9^a do mesmo art.) a duas, modificada também a sua distribuição.

O método Froebel, do qual o Regulamento faz uma disciplina especial, é apenas uma parte da metodologia pelo que parece desnecessária uma cadeira à parte.

Demais não é de crer que o Estado venha a criar, ao menos nestes anos mais próximos escolas froebelianas, Jardins de Infância ou Kindergarten, como lhes chamou seu inventor.

Mesmo na Alemanha, Áustria e Suíça, onde mais se desenvolveu o sistema froebeliano, os Jardins de Crianças (a Froebel repugnava-lhes sistematicamente dar-lhe o nome de escolas) são antes instituições particulares de associações filantrópicas ou pedagógicas, que públicas.

O mesmo sucede nos Estados Unidos.

Em França o Kindergarten modificado sob o nome de *Salle d'azyle, de École enfantine ou École maternelle*, é, entretanto, mantido pelo Estado ou pelas municipalidades e sustentado principalmente pela necessidade de asilar as crianças enquanto as mães vão às oficinas e fábricas.²¹¹

Quanto à redução das cadeiras de matemática e das ciências físicas e naturais em duas apenas, assim se pronunciava o autor:

Sendo uma só escola, duas cadeiras de matemática bastariam, uma para Aritmética, Álgebra e Escrituração mercantil, outra para Geometria, Trigonometria e noções de Agrimensura.

As ciências físicas e naturais tomam no Regulamento três cadeiras, que seriam, sem inconveniente reduzidas quando muito a duas, quer permaneçam as duas escolas, quer sejam incorporadas em uma.

Essas duas cadeiras seriam: a) Física, Química e História natural (Botânica, Zoologia, Mineralogia e Geologia), b) Anatomia e Fisiologia humana, Biologia geral, Higiene, Higiene escolar.²¹²

Referindo-se à distribuição dessas matérias no regulamento, observava que não seguia uma organização lógica e pedagógica. Vejamos sua análise e as proposições que daí surgiram:

A disposição dessas matérias no Regulamento também não me parece lógica. O estudo da Fisiologia exige o da Anatomia, de que o programa não trata, e o da Biologia vegetal e animal, requer os das ciências naturais, Botânica e Zoologia. Demais o Regulamento manda ensinar Higiene no segundo e no

²¹¹ Idem, p.121.

²¹² Idem, p.121.

terceiro ano, antes da Fisiologia, base indispensável para um estudo racional daquela arte. Estabelecido segundo a proposta de, parece-me corresponder melhor esse ensino à disposição lógica e pedagógica dessas matérias

A Pedagogia também, que se assenta na psicofisiologia e que após os trabalhos de Spencer, de Bain, de Preyer, de Perez, procura com o socorro daquela ciência tornar-se científica, deve logicamente vir depois do ensino das ciências psico-químicas.

Sendo além disso, uma ciência, uma arte de raciocínio e de observação, na qual tem ainda de ser aproveitados já no ensino teórico, já no ensino prático, elementos de outras ciências e disciplinas, parece-me que devia ser colocada apenas nos dois últimos anos.²¹³

Para o autor, o ensino da História do Brasil, como vimos, devia ser anexado ao da Geografia do Brasil, pois ambos concorriam para o mesmo fim, que era o sentimento da educação cívica: conhecer a pátria e garantir sua unidade moral. O mesmo deveria se dar com o ensino da Geografia Geral e da História Geral. Os trabalhos práticos desenvolvidos nas escolas anexas deviam ser mantidos, organizados sistematicamente e reservados ao último ano, quando os alunos mestres, por sua idade e habilidades, já haviam adquirido, ao longo do curso, conhecimentos que lhes possibilitavam ensinar os alunos que lhes foram confiados, sem prejuízo algum.

Referindo-se à redução do trabalho diário a uma única sessão, chamava a atenção para o fato de que deveria estar de acordo com o estabelecido no novo Regulamento. O tempo seria sectionado de 8 h.às 13 h., pelos anos. O primeiro e o segundo ano teriam aulas das 8 h. às 11 h., e os demais das 11 h. às 13 h. Tal medida atendia tanto aos professores como aos alunos, e também às necessidades higiênicas e pedagógicas. Enquanto os alunos dos dois primeiros anos concluía seus estudos a tempo de almoçarem, os outros alunos começavam seus estudos com uma refeição suficiente. Tais eram as reformas que deveria sofrer o Regulamento da Escola Normal.

Em defesa de uma educação profissional sólida e moralizadora, levantava a bandeira da instalação de uma Escola Normal de qualidade que habilitasse os professores para o magistério primário. Nesse processo, alertava para que não se perdesse de vista que a organização do ensino primário é que determinaria a da escola normal. Para ele:

O que devemos procurar é conseguir dar aos nossos futuros professores uma instrução sólida, uma educação profissional rigorosa e séria habilitando-os, não só a distribuir com proficiência o ensino próprio à escola primária, como

²¹³ Idem, p.121.

a desempenhar com zelo a sua missão moralizadora. Por isso é que muitos, e entre nós um educador do mais alto valor, o Sr. Barão de Macaúbas, têm preconizado a adoção dos internatos normais, como o melhor meio de dar ao professor a severa educação de disciplina, de moralidade e de ordem que deve ter.

Sem recorrer, porém, a esse recurso dos internatos, é possível, mesmo conservando os externatos, dar uma organização que satisfaça esta segunda parte do *desideratum* enunciado.

Quanto à primeira, a instrução sólida, infinitamente mais fácil de distribuir, cumpre considerar a quantidade e a qualidade dela.

Essa instrução, é claro, depende das exigências e circunstâncias do meio, isto é, da organização do ensino primário, a qual deve determinar a do ensino normal.

Tomando os atuais programas do ensino primário, que aliás espíritos superficiais ou sistematicamente detratores, taxam sem mais exame ou estudo, de sobrecarregados e impraticáveis, teremos uma base segura de apreciação do que convém e é necessário ao nosso professorado saber. Mas como, por outro lado, o professor deve sempre saber mais do que aquilo que é obrigado a ensinar, como há toda a vantagem em alargar os seus horizontes intelectuais e elevar o nível de seus conhecimentos e, também como é preciso considerar os esforços progressos da instrução e conseqüentemente, as maiores exigências dos futuros programas, não é possível limitar o ensino do futuro mestre ao estritamente necessário ao cumprimento dos seus deveres profissionais no momento atual.²¹⁴

José Veríssimo, tratando da inclusão da Sociologia no programa de estudos da escola normal, considerava que essa disciplina não poderia ser ensinada em um estabelecimento dessa natureza, que pelo seu próprio fim e organização não passava de uma escola normal primária; portanto, deveria ser suprimida. Tal ensino caberia a uma faculdade ou universidade, onde seria assunto de conferências e controvérsias. Sobre essa questão, diz:

Em que pese aos discípulos sistemáticos de Augusto Comte, a cuja influência obedeceu à organização das Escolas Normais da Capital federal e do Amazonas, a Sociologia, e é o grande Spencer quem o reconhece, não é ainda uma ciência verdadeiramente positiva como a Matemática, a Astronomia e a Física.

Em um curso superior pode ser tratada como matéria de controvérsia filosófica, e, se o professor for discípulo da filosofia positiva, como o coroamento da série hierárquica das seis ciências abstratas estabelecidas pelo mestre, e o seu ensino exige, segundo aquele filósofo que, se não criou a coisa, criou ao menos, o nome, o conhecimento não só concreto, digamos assim, mas filosófico, isto é, em suas relações de dependência, com as outras ciências.

Criticando a organização das escolas do Exército, o mais autorizado representante do positivismo ortodoxo no Brasil, o Sr. Teixeira Mendes, dizia que não havia neste país quem fosse capaz de dar semelhante ensino,

²¹⁴ Idem, p. 124.

consoante as exigências da escola filosófica a cujo influxo entrou entre nós, no domínio da prática.

No estado atual dos conhecimentos humanos, a Sociologia não pode ser ensinada principalmente em um estabelecimento de ensino forçosamente elementar, como a nossa Escola Normal, que pelo seu próprio fim, é o que se chama em organização escolar, uma Escola Normal primária.

Em uma Faculdade ou em uma Universidade, pode ser objeto de preleções e assunto de conferências e controvérsia.

Em a nossa Escola Normal julgo-a descabida, inútil e até nociva pelo hábito das divagações sem base, das amplificações mais ou menos retóricas em que porá os alunos, mal preparados para compreender não só o seu método próprio como os poucos e raros fatos e leis já por ela assentados.²¹⁵

Para José Veríssimo, o Curso Normal deveria ser realizado em quatro anos. Vejamos a sua constituição:

Primeiro Ano	
Francês.....	4 horas por semana
Aritmética.....	” “ “
Álgebra (segundo semestre).....	” “ “
Caligrafia.....	” “ “

Segundo Ano	
Português.....	4 horas por semana
Francês.....	” “ “
Geometria.....	” “ “
Trigonometria e Noções de Agrimensura (seg. semestre).....	” “ “
Desenho.....	” “ “
Música.....	” “ “

Terceiro Ano	
Cosmografia e Geografia Geral.....	4 horas por semana
Corografia do Brasil.....	4 “ “
Física e Química.....	4 “ “
Pedagogia e Instrução Moral e Cívica.....	4 “ “
Desenho.....	2 “ “
Música.....	2 “ “
Trabalhos Manuais.....	2 “ “
Trabalhos Domésticos.....	2 “ “

Quarto Ano	
Revisão da Física e Química (primeiro trimestre).....	4 horas por semana
Ciências Naturais.....	4 “ “
Pedagogia.....	4 “ “

²¹⁵ Idem, p. 125.

História Geral.....	3	“	“
História do Brasil.....	3	“	“
Desenho.....	3	“	“
Música.....	2	“	“
Ginástica.....	2	“	“
Trabalhos Manuais.....	2	“	“ ²¹⁶

Para tornar essa organização mais eficiente, propunha a adoção das seguintes medidas:

- a) A admissão dos alunos dar-se-ia por processo seletivo rigoroso;
- b) A criação de um Museu e de uma Biblioteca Pedagógica, onde os professores fariam preleções e conferências sobre as matérias que lecionavam, “completando assim o tempo de doze horas por semana que devem dar à Escola”, iniciando os alunos com maior elevação e largueza em partes do programa, que “as exigências do ensino na aula houver restringido”;
- c) A organização de escolas práticas modelos, onde os alunos do último ano do Curso Normal realizariam sua prática escolar, sob a direção e fiscalização do professor de pedagogia;
- d) “A instituição de programa circunstanciado para cada cadeira e ano”, elaborado pelos professores, discutido e aprovado pela Congregação e pelo Conselho Superior.
- e) O estabelecimento de uma disciplina severa, sob os cuidados da direção da Escola, corrigindo os costumes e excluindo do ambiente escolar todos aqueles que não apresentassem as qualidades que era preciso ter um educador como “capacidade, vocação, amor ao trabalho e moralidade”.²¹⁷

Considerando a prática dos alunos-mestres como uma das atividades mais importantes de uma escola normal, observava que as dificuldades que ainda a cercavam deviam o quanto antes ser superadas, a fim de que a Escola Normal pudesse dar os resultados almejados. Exigir-se-iam dos alunos trabalhos escritos e orais, exposições e críticas do que haviam realizado e presenciado nas escolas onde realizaram essa prática.

²¹⁶ Idem, p. 127-128.

²¹⁷ Idem, p. 127-128.

Refletindo sobre o demasiado valor atribuído ao diploma de normalista, visto como um privilégio exclusivo e aceito como única prova incontestável da capacidade profissional e moral do professor, sem que fosse exigido dele nenhum outro tipo de prova que pudesse avaliar o seu conhecimento, ao invés de contribuir para o fortalecimento dessa formação a enfraquecia, na medida em que não se sentiria incentivado a estudar e estar atento aos progressos da pedagogia. Nessa direção, levanta a seguinte questão:

Por que em vez do concurso não estabeleceríamos novos exames para os professores já diplomados, como fazem, segundo mostrei, povos bem mais adiantados que nós, sobretudo no que diz respeito à instrução pública?”²¹⁸

Segundo o autor, de nada adiantaria tantas reformas se não fossem adotadas medidas como:

- 1- Que os alunos, ao terminarem o seu Curso Normal, após dois anos de exercício em uma escola elementar ou de primeira entrância, fossem submetidos a um exame de natureza teórica e prática, perante uma comissão de examinadores constituída por dois professores da Escola Normal, dois do Liceu Paraense e o Diretor Geral, que tinha o voto de qualidade, onde seriam levadas em consideração as provas de dedicação, capacidade e moralidade apresentadas durante o exercício da função;
- 2- Que as nomeações efetivadas para a primeira entrância não fossem inferior a dois anos e superior a cinco , e que se submetessem a um segundo exame para serem professores da segunda entrância. Perderiam direito à cadeira os que não comparecessem a esses exames após os cinco anos estabelecidos. O mesmo se daria para a terceira entrância;
- 3- Possibilitar a candidatos que não tenham freqüentado a Escola Normal fazer os exames e obterem o título de normalista. No Distrito Federal, a freqüência às aulas não era obrigatória e qualquer indivíduo poderia concorrer aos exames e ao diploma de normalista. A atual proibição existente na Escola Normal do Pará violava o princípio da liberdade de ensino – “privilégio odioso, em inteiro desacordo com as instituições políticas”; devia, portanto, ser suprimida.²¹⁹

²¹⁸ Idem, p.60-61.

²¹⁹ Idem, p.129-131.

Conclui suas reflexões solicitando ao Governo do Estado a instalação da Escola Normal em um prédio apropriado para o desenvolvimento das suas atividades

4. O Liceu Paraense

No diagnóstico de José Veríssimo, o Liceu Paraense, único estabelecimento de ensino completo das Humanidades do Pará, encontrava-se também no mais lamentável estado. Os estudos ministrados nesse estabelecimento de ensino não passavam de um amontoado de materiais desconexas. A indisciplina e a desordem absolutas causavam sérios danos à educação geral dos jovens que aí estudavam. Uma nação que adotou como divisa o lema sociológico da “ordem e do progresso” não deveria tê-lo apenas em sua bandeira, mas também em suas instituições, principalmente naquelas que se destinavam à formação das futuras gerações.

Para o autor, o Liceu Paraense era a negação dessa divisa, já que a indisciplina era geral. As paredes estavam cobertas de escritos e desenhos obscenos. Os alunos não cumprimentavam seus professores e superiores. O público, ainda tão indiferente a esses assuntos, condenava-o e não faltaram pessoas que aconselhassem a sua extinção. Diante desse estado de coisas, considerava urgente proceder a uma reforma completa desse estabelecimento, pois nas reais condições em que se encontrava, havia se tornado inútil e nocivo à educação da mocidade Paraense.

A exposição de motivos que acompanhou o projeto de reforma, proposto por Veríssimo ao Governador do Estado, procurava dar conta desse estado de coisas. Vejamos:

O Liceu Paraense, único estabelecimento público de ensino completo das humanidades exigidas para a matrícula nos cursos superiores, está como sabeis e lamentais, no mais deplorável estado. Como meio de disciplinar e desmoralizar a mocidade, dir-vos-ei francamente que não conheço nada mais perfeito. Os estudos estão organizados se organização é lícito chamar aquele amontoado desconexo de aulas e matérias da maneira mais irracional, a ordem não existe e a indisciplina reina absolutamente. Tudo isto torna esse estabelecimento quase inútil em relação a quanto custa ao Estado e, o que é pior é nocivo à educação geral, pela má lição de indisciplina e desordem que ali recebe a mocidade que a freqüenta.

Como tive a honra de dizer na Congregação a que apresentei o projeto de reforma que hora vos submeto, não é tanto a instrução, no que ela tem de mais material e de mais limitado, como a educação, que justifica e aconselha a interferência do Estado na distribuição do ensino. Por um erradíssimo e

fatal esquecimento deste conceito que tem por si a opinião autorisadíssima de conspícuos pensadores, é que, não só no Pará, como em vários outros pontos do Brasil, entendeu-se abrir, não atreva-me a dizer organizar, esses cursos amorfos que além de não instruírem viciam o desenvolvimento intelectual, por um preparo desordenado, apressado e mal feito, e corrompem a moralidade, pela carência absoluta de regra moral, pela falência completa da noção do dever, do respeito e da ordem.

Uma nação que tomou por divisa o lema sociológico de Ordem e Progresso, não deve tê-lo somente na bandeira, senão nas instituições, principalmente naquelas que são destinadas a preparar as futuras gerações.

O Liceu Paraense é a negação completa dessa divisa. Os seus resultados têm sido nenhum, o ônus de que ele sobrecarrega o Estado, injustificado, e a opinião que dele tem o público, péssima.

Apesar da gratuidade absoluta do seu ensino, não obstante possuir o mais habilitado professorado desta capital, sua matrícula, relativamente a dos colégios e cursos particulares é diminuta (124 este ano) com uma frequência que não chega a dois terços dos matriculados. Ainda mais, e não obstante todos esses alunos pertencerem ao curso secundário, muito menos numerosos no ensino particular a que aludi, é incomparavelmente maior o contingente que este ensino fornece aos exames finais de preparatórios como foi informado - pois no estado de desorganização do Liceu não é possível verificar com exatidão pelo digno Delegado do Inspetor Geral da Instrução primária e secundária do Distrito Federal.²²⁰

Convicto de que a reforma deveria atender às exigências do público e do Governo Federal, para fins de matrícula nos cursos superiores, chamava a atenção para o fato de que tais necessidades não poderiam se constituir em obstáculos para a organização e desenvolvimento do ensino secundário. Nessa direção, diz:

Infelizmente nesta reforma temos de atender às exigências do nosso público e da nossa situação política, que nos obriga a adotar as normas do Governo Federal, a fim de que possa o ensino secundário que distribui o Estado servir para a matrícula dos cursos superiores.

O que devemos, porém, é procurar que essas duas necessidades não prejudiquem de modo algum a organização e o desenvolvimento do nosso ensino secundário.²²¹

Mais adiante deixava entrever que qualquer que fosse essa reforma o Liceu Paraense adotaria estudos sistemáticos por anos e séries e implantaria um regime disciplinar rigoroso que mantendo a ordem garantiria o progresso nos estudos. Sobre essa questão declara:

Foi forçado pela segunda dessas exigências que o projeto de reforma adiou a organização da parte propriamente do ensino, pois devendo o ensino

²²⁰ VERÍSSIMO, José. op. cit., p.136-137.

²²¹ Idem, p. 137.

secundário federal passar, ao que se diz, por uma reforma radical, não era possível sobre o nosso regulamento, sem saber qual seria essa reforma.

Entretanto qualquer que ela seja, o estabelecimento do estudo sistemático por anos, ou séries, impõe-se como a única racional de educação intelectual e isso consignou em princípio o projeto.

Bem determinadas as coisas proibidas e as penas impostas à violação desses princípios, cria-se para o aluno a idéia de responsabilidade e portanto desenvolve-se nele a noção e a consciência do dever, ao mesmo tempo que se dá à direção os meios de satisfazer aos seus pesados encargos.

Muitas dessas disposições se estagnarão encontrar em um regulamento para meninos de estudo secundário, freqüentando um estabelecimento de educação; mas desgraçadamente são; não só precisas, porém necessárias, pois tal é a indisciplina deste estabelecimento, a obliteração das mais comezinhas noções do respeito ou da vulgar civilidade.²²²

Um outro aspecto salientado no projeto por José Veríssimo dizia respeito à criação da classe de professores livres. As vantagens desse sistema são assim descritas por ele:

A criação dos professores livres é uma tentativa de aclimação entre nós do sistema dos *privat docent*, à qual deve a Alemanha a superioridade incontestável do seu professorado secundário e superior. Muitas são as vantagens de tal sistema. Apuram-se bons professores, mediante uma espécie de seleção natural e estabelece-se um proveitoso estímulo entre eles e os catedráticos. Na Alemanha, esse estímulo tornou-se ainda mais forte pela concorrência, pois não sendo obrigatória a freqüência da aula do catedrático, ela se não enchia elevando os seus honorários (que ali são proporcionais) senão quando ele era tão bom pelo menos como o professor livre.

O projeto não vai tão longe, e criando esta classe de professores cercou entretanto o ensino oficial de todas as garantias a que ele tem direito, ao mesmo passo que, estabelecendo o estímulo entre uns e outros e entre os próprios professores livres de cujo exercício não fez um monopólio tornou possível, e foi esta a idéia que tal disposição inspirou, a criação de um pessoal docente habilitado e experimentado, onde o ensino oficial vai buscar os elementos com que refazer-se e melhorar.

Dizendo assim as idéias capitais da reforma, que em geral teve a honra de merecer o assentimento e aprovação da ilustrada congregação do Liceu, resta-me concluir, pedindo para ela a vossa aprovação.²²³

Conclui suas reflexões sobre a aprovação do projeto, e do Regulamento²²⁴ que daí surgiu, observando que o mesmo não era completo dadas as razões apresentadas anteriormente, e que mesmo tendo deixado a organização do ensino secundário para ser feita

²²² Idem, p. 137

²²³ Idem., p.138.

²²⁴ O Regulamento a que o autor faz referencia é o Decreto de nº 162, de 12 de Julho de 1890.

posteriormente estabeleceu de imediato a obrigatoriedade da dependência lógica das matérias.

Vejamos:

Esse Regulamento, entretanto, não era nem podia ser completo, pela razão dada na exposição transcrita. Sabia-se oficialmente que o Governo Federal ia em breve iria reformar radicalmente o ensino secundário, e não obstante a descentralização que nos trará a federação, não é possível por ora, e não sei se o será tão cedo, deixar de seguir o que a respeito desse ramo do ensino for por ele determinado, pois sendo federais os cursos superiores, ao governo federal cabe impor as condições de admissão nesses cursos, e regular o ensino secundário que lhes abre as portas.

Por isso o Regulamento, legislando principalmente sobre a parte disciplinar e economia geral do estabelecimento, declarava que a organização do ensino seria posteriormente estabelecida, afirmando, porém, desde logo, a obrigação da dependência lógica das matérias.²²⁵

Analisando os dados relativos à matrícula e ao aproveitamento nos estudos, reiterava o quanto era desanimadora a situação do Liceu Paraense, como pode ser depreendido dos dados abaixo:

Alunos Matriculados	128
Presentes aos exames.....	42
Inscrições feitas.....	51
Aprovados.....	36
Reprovados ou inabilitados	15
Inscrições para exames finais de preparatórios Perante a Delegacia especial.....	34
Aprovados.....	21
Reprovados ou inabilitados.....	11
Faltaram.....	2
	226

Convém ressaltar que o Liceu Paraense foi, desde a sua criação, objeto de atenção e cuidados por parte dos diretores da instrução pública e presidentes da província, desejosos em contribuir com o avanço do ensino secundário nessa região. As propostas de reformas de que foram porta-vozes se voltaram, via de regra, a questões de natureza administrativa e pedagógica, impotentes diante da política nacional da época, que não reconhecia o grau conferido por esse estabelecimento de ensino para efeito de matrícula nos cursos superiores do

²²⁵ Idem, p. 138-139.

²²⁶ Idem, 138-139.

Império. Apesar dos esforços, o Liceu Paraense não conseguiu se firmar como um curso de humanidades de referência nessa região, tendo sobrevivido “vegetativamente até o período republicano, quando foi equiparado ao Ginásio Nacional”.²²⁷

5. O Ensino Profissional e Técnico

José Veríssimo, analisando o Instituto Paraense de Educandos Artífices, criado em 1870 para ser o estabelecimento por meio do qual o Estado distribuiria o ensino profissional e técnico, chamava a atenção para o fato de que o seu fim era esse, mas a realidade era outra. O ensino literário e técnico aí difundido estava desorganizado, mal distribuído, quase nulo e essa instituição de ensino não havia ainda sequer formado “um só operário hábil, um bom mestre ou contra-mestre de oficina”. O entendimento de que o ensino aí ministrado devia ser uma fonte de renda, transformou-o em um mero aglomerado de oficinas diversas, que visavam apenas ao lucro, tendo-se chegado ao ponto de se convocar, por anúncios publicados nos jornais, operários para trabalharem como jornaleiros nessas oficinas. Sobre essa questão, afirma:

Eu penso que desde que o Estado põe no sistema geral de sua organização do ensino o ensino profissional e técnico, e atribui a sua distribuição a um estabelecimento especial, deve este corresponder ao seu fim. Do contrário é mentirosa aquela organização e falseados são os intuitos que a inspiraram.

O interesse que os Estados tiram de institutos semelhantes e que deve provir ao nosso deste, e indireto, mas nem por isso menos importante e prestadio. É o desenvolvimento e progresso da artes industriais – em tão lastimável estado entre nós - pela criação de artistas e operários hábeis, que com mestres, contra-mestres e artífices lhes dêem um impulso inteligente e uma direção consciente.

Se o Estado, porém tem o peito, por uma errada economia e com violação dos princípios econômicos, fazer concorrência à indústria particular, então deve francamente dizer qual o fim verdadeiro da instituição e organizá-la expressamente para esse fim.

Tal como está, o Instituto Paraense de Educandos Artífices está fazendo como dizem os franceses, duplo emprego, sem perfeitamente corresponder a nenhum deles.

Nem é um estabelecimento industrial, nem uma escola.²²⁸

²²⁷ Sobre essa questão consultar FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro de Souza Avelino de. *Raízes históricas do ensino secundário público na Província do Grão-Pará (1840-1889)*. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

²²⁸ VERÍSSIMO, José. op. cit., p. 153.

Para que esse estabelecimento de ensino pudesse cumprir o seu fim, que nada mais era do que concorrer para o desenvolvimento técnico e profissional, propunha que fosse criada uma outra instituição, mais filantrópica que de ensino, para substituir o atual instituto. Nessa direção, diz:

Eu creio que fazendo-o voltar ao seu fim especial, há ensejo de criar uma outra instituição, mais filantrópica que de ensino, a qual substituiria o atual instituto.

São em número já crescidíssimo as crianças órfãs ou moralmente abandonadas, que no próprio interesse do Estado, estão reclamando atenção deste, já que a iniciativa individual, que apenas conhecemos de nome não se apresenta, como soe acontecer algures, a atender a esta necessidade.

Essas crianças entregues a si mesmas, sem educação de nenhuma espécie, cedo, contaminadas pelo vício do meio em que vivem, são uma ameaça para o futuro. As estatísticas estrangeiras provam a não deixar dúvidas que é essa a fonte e esse o meio, de onde saem os criminosos, os vadios os habituais freqüentadores das prisões.

Poder-se-ia criar um asilo especial para estas crianças e rapazes, onde além da instrução elementar, adquiram hábitos de trabalho, e fossem empregados nas oficinas, cujo produto seria suficiente para manter o asilo, sem ônus para o Estado.²²⁹

Como podemos observar, a instituição proposta era uma espécie de asilo que se destinava ao mesmo tempo ao atendimento de crianças órfãs e à formação da força de trabalho, onde os portadores de aptidões especiais eram selecionados para dar continuidade aos seus estudos técnico e profissional no Instituto de Educandos Artífices.

Analisando o Regulamento de 3 de julho de 1883, mais precisamente a sua organização pedagógica, considerava-a ilógica e deficiente para uma formação técnico-profissional, como pode ser depreendido das passagens abaixo:

Haverá, diz o Reg. de 3 de Julho de 1883, que a estabeleceu, as seguintes aulas: de ensino primário, de aritmética e álgebra, de geometria e mecânica aplicada às artes, de desenho linear, topografia e máquinas de música instrumental e orquestra, de ginástica.

A aula de ensino primário funcionará das 6:30 às 8 horas da manhã e compreenderá o ensino de leitura e de caligrafia, de tabuada e das quatro operações da aritmética, noções de sistema métrico, gramática da língua nacional e instrução moral e religiosa.

O ensino teórico será dividido em dois anos, pertencendo ao primeiro o de aritmética, geometria prática e desenho linear; ao segundo o de álgebra, mecânica prática, desenho topográfico e máquinas.

²²⁹ Idem, p. 152.

O ensino profissional será dado nas oficinas de marceneiro, torneiro, serralheiro e ferreiro, sapateiro, surrador e curtidor e na de alfaiate, conforme a vocação dos educandos.

Tal é, no Regulamento ao menos - o programa de ensino do Instituto Paraense de Educandos Artífices.

Este programa, organizado sem nenhuma inteligência ou conhecimento do que é ou deve ser a instrução profissional e técnica, creio bem nunca foi executado. Aliás o Regulamento que tem 123 artigos e 59 páginas impressas, no 8º, apenas do ensino se ocupa nos trechos transcritos, e tendo um capítulo das aulas, não diz nada sobre o seu regime.²³⁰

Para ele, o projeto apresentado pela comissão instituída pelo Governo do Estado Pará para estudar e propor as bases de uma nova Reforma para o Instituto de Educandos Artífices era inadequado na medida em que as mudanças propostas não chegavam a alterar substancialmente a organização pedagógica existente. Os cursos primário, teórico e prático ainda se ressentiam de conhecimentos que pudessem contribuir para uma formação técnico-profissional. Vejamos:

Classificando na vossa organização escolar como um estabelecimento de ensino profissional e técnico, cumpre que corresponda realmente à classificação.

A duração dos estudos é nele deixada em branco, o que prova que a comissão não pôde ou não quis fazer uma idéia exata da reforma exigida.

Seguindo muito de perto o Regulamento existente, divide a comissão o ensino em curso primário completo e teórico e prático na parte profissional.

O programa que do curso primário, que, erradamente, qualifica de completo, é este, mais resumido que o programa geral do nosso ensino primário integral: leitura, caligrafia, tabuada e quatro operações de aritmética, noções de sistema métrico, língua portuguesa, geografia e história do Brasil (noções) civildade e moral.

O ensino teórico e prático dividido em três anos constará de aritmética, álgebra elementar, geometria plana e no espaço, geometria descritiva, mecânica racional, desenho linear, topográfico e de máquinas, elementos de física e química, história natural e música instrumental e orquestra.

As aulas do curso primário funcionarão das 6 h às 8 h. e das 18 h às 19h. 30.

Limito-me a expor este plano da comissão, sem alongar-me a apreciá-lo, declarando, entretanto, como já deixei dito, que o seu projeto pouco alteraria o estado atual do Instituto e é deficiente sobre a organização pedagógica deste estabelecimento.²³¹

Para que esse estabelecimento de ensino pudesse ser considerado uma Escola de Artes e Ofícios, como o denominava a comissão, era necessário reformulá-lo por completo, assentando todo o desenvolvimento do ensino no desenho, e fazendo dele o que absolutamente

²³⁰ Idem, p.153.

²³¹ Idem, p. 154-155.

ainda não era, isto é, um estabelecimento de ensino profissional e técnico. Nessa direção, propõe:

- 1º excluir dele as oficinas que não são propriamente objeto de cultura artística;
 - 2º afastá-lo da concorrência de fornecimentos para a tropa e outros, proibindo expressamente também em suas oficinas viessem trabalhar operários estranhos ao estabelecimento;
 - 3º dar preferência absoluta, senão exclusiva, às obras que requeressem maior aplicação e habilidades artísticas;
 - 4º assentar todo o ensino do estabelecimento, sobre o do desenho, em todo o rigor da moderna concepção dessa nobre e utilíssima disciplina: desenho linear, geométrico, de arte aplicada e de máquinas, distribuído por um mestre competente e conhecedor dos novos métodos e processos e da nova intuição do desenho, principalmente em relação à sua aplicação à arte industrial
- A atual oficina de sapataria, de obras grossas para o fornecimento do grosseiro calçado da tropa, como as de funilaria, de surrador e curtidor e alfaiate, deviam ser suprimidas.²³²

Uma vez criado o asilo especial para as crianças pobres e órfãs, as oficinas de sapataria, de funilaria, de surrador, de curtidor e alfaiate, suprimidas desse estabelecimento de ensino, podiam ser aí instaladas. Apesar de serem consideradas indústrias e profissões úteis, não se enquadravam em um estabelecimento de ensino técnico e profissional, “cujo fim principal deve ser concorrer para a criação e desenvolvimento das indústrias artísticas”. A parte prática do ensino do instituto dar-se-ia nas oficinas de marceneiro, torneiro e entalhador; ferreiro, serralheiro e funilador, estucador, pintor e decorador de edifícios. Essas três oficinas seriam suficientes, por ora, para que esse estabelecimento pudesse ser “fator do nosso progresso industrial”.²³³

Mais adiante, propunha que a direção dessas oficinas fosse confiada a mestres e contra-mestres competentes. Convicto de que não era tarefa fácil encontrar tais professores no país, considerava prudente deixar de lado as preocupações “nativistas, ininteligentes e perniciosas” e buscar, no estrangeiro, pessoal qualificado para aqui ensinar os “métodos de sua educação artística e os segredos da maravilhosa indústria”, pois com os atuais mestres dessas oficinas, qualquer reforma que viesse a ser aplicada não teria êxito. Aberta a concorrência pública para a compra de armários para as escolas públicas, o exemplar apresentado pelo Instituto era

²³² Idem, p. 155.

²³³ Idem, p. 155-156.

inferior e mais caro do que a dos demais concorrentes; custava 14 mil réis a mais que a dos outros. Sobre essa questão, diz ele.

Somente de passagem lembro que povos certamente mais adiantados do que nós, de mais pronunciado orgulho nacional do que nós, se não pejaram jamais de recorrer, neste caso, ao estrangeiro. Para fundar o ensino do desenho, mandou, em 1872, o Massachusetts, porventura o mais adiantado Estado da União Americana, contatar na Inglaterra o celebre Walter Smith, professor no *Kensington Museum*. Foram professores alemães contratados, que introduziram na Inglaterra e nos Estados-Unidos os Jardins de infância. Max-Muller, o famoso professor Oxford, é alemão, e ex-professor do Heidelberg. Querendo organizar o seu ensino normal a República Argentina recorreu aos Estados-Unidos e á Europa.

A influência de um grande mestre é de incalculáveis efeitos e vantagens e só por si é muitas vezes uma escola. Aqui mesmo no Pará temos um exemplo e uma confirmação desse asserto.

Dois artistas, senão eminentes, de real valor, o pintor De Angelis e o músico Bernardi, concorreram mais, nos poucos anos que estiveram, para o desenvolvimento do gosto e da aptidão de sua arte, criaram mais e melhor discípulos, que todo o ensino oficial e particular até hoje dado.²³⁴

Para José Veríssimo, não havia qualquer inconveniente em se buscar no estrangeiro os profissionais de que o Estado necessitava para trabalhar no Instituto, devendo-se, portanto, contratar mestres de reconhecido valor para o desenho industrial e de arte aplicada.

Para efeito de matrícula, exigir-se-ia dos candidatos a idade mínima de dez anos e o certificado de conclusão do curso primário numa escola pública. Caso não atendessem a essa exigência, seriam submetidos a um exame prévio de admissão nas seguintes matérias: leitura corrente e escrita; noções gerais de gramática nacional, aritmética, até frações ordinárias e decimais, e noções de geografia geral. Ingressando nessas condições, considerava, três ou quatro anos suficientes para dar aos educandos a instrução primária de que necessitavam.

O curso preparatório de três anos, proposto por ele, estava assim constituído:

1º ano - Língua nacional, leitura expressiva e comentada e noções de gramática.

Aritmética, as quatro operações sobre números inteiros, frações ordinárias e decimais.

Geografia, Corografia do Estado.

Educação moral. Preceitos, regras, exemplos, conselhos.

Desenho linear e geometria prática.

²³⁴ Idem, p. 157.

Música.

2º ano - Língua nacional, leitura explicada, principalmente de livros que tendessem a desenvolver o gosto pelas indústrias artísticas. Gramática portuguesa (programa do curso médio das escolas primárias). Ortografia. Ditados.

Aritmética, revisão do programa do 1º ano, quadrado e raiz quadrada, cubo e raiz cúbica, sistema métrico. Conversões.

Geografia, revisão e complemento do programa do 1º ano, estudo da Corografia geral do Brasil.

História do Brasil, programa do curso médio e do curso superior das escolas primárias.

Educação moral e instrução cívica.

Estudo completo da Geometria prática.

Trabalhos manuais, tecnologia profissional e artística.

Desenho linear.

Música.

3ºano - Língua nacional, desenvolvimento do programa do 2ºano, complemento do estudo aplicado da gramática, exercícios de ortografia, de prosódia e de redação e composição.

Aritmética, revisão e complemento do estudo de aritmética, aplicada especialmente a cálculos práticos de utilidade industrial.

História geral, o programa do curso superior das escolas primárias, com especial atenção a história das artes e indústrias e ao seu desenvolvimento.

Lições de coisas aplicadas especialmente às artes, ofícios e indústrias.

Educação moral e instrução cívica.

Desenho linear.

Música

Trabalhos manuais, tecnologia profissional.²³⁵

Os trabalhos manuais, a tecnologia profissional e artística que permeavam praticamente todas as séries do curso preparatório seriam objeto de um ensino especial, comum a todos os alunos, qualquer que fosse a oficina a que se destinassem. A institucionalização dessa prática visava a instrumentalizar os alunos para a escolha da arte ou ofício que pretendiam seguir.

O curso teórico e prático, também de três anos, estava assim organizado:

1º ano - Aritmética (complemento da escrituração mercantil aplicada às necessidades industriais), Álgebra, Geometria descritiva.

Desenho linear (revisão, complemento e estudo sistemático do programa do curso preparatório).

Trabalho nas oficinas.

2º ano - Geometria plana e no espaço, Mecânica racional.

Desenho Geométrico e topográfico.

Desenho de arte aplicada.

²³⁵ Idem, p. 158-159.

Trabalhos nas oficinas.
3º ano - Física e Química e história natural especialmente aplicada às artes e indústrias.
Desenho de arte aplicada e de máquinas.
Trabalhos nas oficinas.²³⁶

O curso preparatório funcionaria das 8 h. às 11 h. Os trabalhos práticos e as oficinas à tarde, isto é, das 13 h. às 15 h. Os alunos que concluíssem o curso preparatório, de acordo com os interesses, ouvidos os seus mestres, que tinham voto deliberativo, seriam matriculados em uma das oficinas para as quais haviam apresentado mais disposições, devendo ser levada em conta também a sua capacidade física.

Segundo José Veríssimo, espíritos rotineiros achariam essa reforma dispendiosa, chegando ao ponto de condená-la; contudo, como já fora dito anteriormente, não havia no Pará ensino profissional e técnico, “senão em papel, que o que aí existe não merece tal denominação e que é preciso radicalmente reformá-lo.”

6. O Ensino Particular

Para José Veríssimo, “em nenhum outro Estado da República Brasileira, goza o ensino particular de tanta liberdade”. Essa liberdade ocasionava vários abusos, pois se criavam e extinguíam colégios e escolas, sem se comunicar oficialmente à Diretoria de Instrução Pública. Além disso, nem todos os diretores dos estabelecimentos possuíam capacidade intelectual e moral para desempenhar as suas funções. Apesar dessas irregularidades, afirmava que não havia motivo para que o Estado interviesse. Justificava que:

A excessiva tutela do Estado, apenas serve para tornar o povo indiferente aos seus interesses, por ter que deles cuide.
Contínuo, pois, a ser pela liberdade de ensino.
Embora livre como é e como deve continuar a ser, à administração da instrução pública não deve ser indiferente e estranho o ensino particular
Quando ele não é, como infelizmente com frequência sucede, uma simples indústria mais ou menos lícita, ou um comércio bronco, o ensino particular é um utilíssimo serviçal da instrução e educação geral e um prestadio concorrente do ensino oficial.²³⁷

²³⁶ Idem, p. 160.

²³⁷ Idem, p 166.

Mais adiante, analisando os estabelecimentos particulares subvencionados pelo Estado, deixava entrever que era contrário a esse princípio, que feria os verdadeiros princípios liberais e democráticos, como pode ser depreendido das passagens abaixo:

Entre os estabelecimentos de ensino subvencionados o *Asilo de Santo Antonio*, do sexo feminino, o *Instituto Providência* e o *Seminário Episcopal*, do sexo masculino, todos fundados pelo bispado, e dirigido sob a sua administração.

[...]

Não obstante ser adverso às subvenções a estabelecimentos particulares de instrução, acho que, com exceção da do *Seminário Episcopal* devem essas subvenções ser mantidas, muito embora sob certas condições.

Eu sou infenso a tais subvenções porque os verdadeiros princípios liberais e democráticos as condenam. Que o estado venha em auxílio de associações filantrópicas que sem visar proventos fundam escolas e outros institutos de educação, é coisa louvável e de acordo com aqueles princípios mas, distinguir entre outros estabelecimentos da mesma ordem, tendo todos como principal fim o interesse, alias legítimo e honrado, dos seus fundadores e proprietários, é até certo ponto, um ataque à livre concorrência.²³⁸

Os dados abaixo, apesar de incompletos, possibilita-nos ter uma visão, mesmo que limitada, do número de escolas e colégios particulares existentes à época.

Estabelecimentos existentes.....	34	
Escolas.....	22	
Colégios.....	12	34
Externatos.....	19	
Internatos.....	15	34
Estabelecimentos de ensino primário.....	27	
Secundário.....		04(?)
Ensino primário e secundário.....	6	
Estabelecimento de ensino especial.....	1	
Estabelecimento do sexo masculino.....	17	
Estabelecimento do sexo feminino.....	17	34
Estabelecimento mistos.....	?	
Matricula.....		1.967
Frequência média		1.184

²³⁸ Idem, p.167.

Curso primário	1.680
Curso secundário	130

239

Apesar das críticas, dizia que os principais estabelecimentos particulares existentes no Pará encontravam-se em melhores condições de funcionamento do que as escolas públicas, no que tangia à instalação, ao material, à disciplina e até à educação moral por eles distribuídas.

A avaliação positiva que fazia desses estabelecimentos de ensino refletia de certa forma a sua posição de proprietário e professor de um dos mais afamados colégios de instrução primária e secundária, criado nas últimas décadas do século XIX, na Província do Pará.

²³⁹ Idem, p. 168.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

José Veríssimo, como intelectual de seu tempo, viveu intensamente os debates travados na sociedade brasileira, nas últimas décadas do período imperial, e nas primeiras décadas do regime republicano, marcados por aspirações de toda a ordem, que visavam a adequar as instituições sociais e políticas à modernidade capitalista. Atingir esse progresso significava alinhar o país aos padrões e ritmos de desenvolvimento da economia européia e americana em franca expansão.

As elites culturais brasileiras, defensoras da civilização e do progresso, sofreram ao longo dos tempos uma influência permanente das ideologias então em voga nos países centrais do capitalismo, tendo aqui absorvido e difundido o que melhor atendia aos interesses locais dominantes, imprimindo no país um propósito civilizado e civilizador do que julgavam ser incivilizado. Representantes dos interesses hegemônicos lançaram mão dos mais variados mecanismos e mediações possíveis para dar legitimidade às reformas sócio-econômicas de que eram porta-vozes, realizando-as dentro da ordem. Superar o passado e começar uma nova história parecia ser a preocupação dominante; obra do intelecto e da escola.

Num período em que as relações capitalistas avançavam significativamente no país, a educação passava a ocupar lugar de destaque nas preocupações nacionais. A perspectiva de mudança colocava em cena os mais diferentes segmentos sociais que, por razões diversas, levantaram a bandeira da universalização do ensino, acabando por reforçar a crença de que caberia à escola a responsabilidade pela redenção da sociedade.

As reformas educacionais que daí surgiram, apesar de terem se voltado à expansão e remodelação do sistema escolar, com base em novos modelos de organização didático-administrativos, não conseguiram dar conta da tão propalada universalização do ensino, limitando suas ações ao disciplinamento e à moralização dos costumes da população e à modernização da educação das elites.

A crença generalizada de que a construção do país se faria por meio da educação e da escola era compartilhada por todos aqueles que se voltaram a pensar o país e a propor medidas reformistas, como fora o caso de José Veríssimo. O autor, representante de uma elite culta que engrossava as fileiras do serviço público e do jornalismo, não deixou de incorporar à sua concepção de mundo e de vida o mito da escolaridade.

O teor de contestação e de denúncia presente na sua produção literária deixava a descoberto as mazelas da sociedade e da educação escolar brasileira. A acuidade com que se reportava ao descaso do poder público para com as questões de natureza sócio-culturais; à deteriorização dos valores e costumes vigentes; à baixa produção científica, literária e filosófica; à fragilidade e à ineficiência social do sistema de ensino; ao partidarismo reinante e às práticas clientelistas que marcavam o dia-a-dia dos vários setores das instituições sociais, demonstra não apenas o seu conhecimento sobre os problemas nacionais, mais também uma tomada de posição consciente de que a linguagem crítica poderia contribuir para esclarecer as inquietações de seu tempo e propor alternativas de intervenção social. Apesar do esforço empreendido, não conseguiu se desvencilhar das próprias bases materiais que denunciava, acabando quase sempre desembocando na proposição de medidas reformistas sem que isso implicasse mudanças estruturais mais amplas.

É importante salientar que as críticas de José Veríssimo ao regime republicano não representaram propriamente uma oposição consistente e deliberada à ordem instituída, mas refletiam sobretudo o sentimento de exílio que recaiu sobre a intelectualidade brasileira, que se via cada vez mais excluída da participação nas decisões políticas e da esfera de prestígio social. Essa elite, para fazer valer seus interesses, lançou mão dos mais variados meios, como por exemplo a imprensa, para expor suas idéias e criar espaços de intervenção que lhes pudessem favorecer status social.

O exame de suas obras revela um pensador que não perdeu de vista, em suas análises, o descompasso existente entre o progresso material e o cultural-educacional, e a necessidade de se reestruturar e ou reorganizar o sistema educacional brasileiro para atender às novas exigências sócio-econômicas do país. A constituição de um sistema escolar que se adequasse às aspirações da sociedade moderna, marcada pela racionalização da produção e da vida social, era a preocupação dominante não só do autor em estudo, mas da maioria da elite culta brasileira de sua época.

Inspirado em modelos educacionais europeus e norte-americano, delineou um conjunto de medidas administrativo-pedagógicas que refletiam a sua preocupação em dotar a escola brasileira do que existia de mais moderno nesses países. As propostas por ele veiculadas dão conta do quanto estava sintonizado com o movimento de renovação educacional de que foram palco essas sociedades, no decorrer do século XIX. A implantação no Colégio Americano, do

Jardim de Infância e do método intuitivo caminhavam nessa direção. A adoção desse método nesse estabelecimento de ensino aparece, no pensamento do autor, como o meio mais adequado para se promover um ensino primário, tanto mais científico quanto mais fundamentado na observação e na experimentação que, possibilitasse às crianças um contato direto com os objetos do conhecimento.

O método intuitivo emergia como o instrumento mais significativo de renovação e modernização do ensino no país. Contrapondo-se radicalmente às formas tradicionais de trabalhar o conhecimento, que supervalorizavam a memorização e a repetição das lições, colocava-se como o caminho mais seguro e prático para romper com as práticas mnemônicas e as recitações predominantes nas escolas da época. De acordo com esse método, o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. O deslocamento do ato de apenas ouvir para o saber ver e fazer, além de aguçar a curiosidade da criança, tornava o aprendizado mais atraente e agradável. A utilização desse método exigia não apenas uma revisão de como era organizado e executado o ensino, mas também a necessidade da aquisição de um vasto e diversificado material didático, que pudesse ir além das palavras do mestre.

A formação integral, isto é, moral, intelectual e física proposta por José Veríssimo no Colégio Americano, coadunava-se com as aspirações de controle da ordem social vigente, que primava pela disciplina e “dulcificação” das consciências.

Tomando-se as suas obras no conjunto, é possível observar em várias passagens, uma preocupação permanente com a ineficiência social da educação escolar brasileira e o desejo manifesto de contribuir para torná-la fator de redenção nacional. Imbuído desse propósito, propunha entre outras coisas a criação e implantação no país de um sistema educacional de caráter nacional; a reorganização dos ensinos primário, secundário e técnico-profissional; a adoção de novas formas de aprender e ensinar que aguçassem a curiosidade das crianças, a seleção de livros escolares adequados à idade das crianças e à realidade brasileira; a formação de professores hábeis na arte de ensinar e de como ensinar; a laicidade, a co-educação, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino. Esses preceitos e o papel atribuído ao Estado, como o de único órgão verdadeiramente capaz de promover, dirigir e fiscalizar o trabalho educativo, aproximam-no de uma das vertentes mais progressistas do movimento de renovação cultural; a Escola Nova. No entanto, a ênfase dada pelo autor à formação de natureza cívica e patriótica,

ao invés da priorização da educação científica, o afastam consideravelmente desse movimento de renovação educacional.

A insistência recorrente do autor na necessidade de regeneração do caráter nacional, como condição indispensável para que o país atingisse um patamar desejável de civilização e do progresso, implicava a deflagração de um processo de reconstituição desse tecido social degenerado. Influenciado pelas teorias das raças, partia do pressuposto de que a debilidade do caráter nacional devia-se principalmente às nossas origens étnicas e históricas, às condições geográficas e à educação. O peso atribuído à escravidão, como o principal responsável por esse estado de coisas, demonstra o quanto o seu pensamento estava carregado de conservadorismo. Além do mais, na composição desse quadro degenerativo, não problematizava os determinantes sócio-econômicos imbricados no processo, que acabavam secundarizados face aos condicionantes raciais e culturais.

Apesar dos limites históricos de sua produção, não podemos deixar de reverenciar um pensador que fez da crítica literária uma mediação permanente para operar mudanças no que julgava ser fundamental para o país, e que tão eficientemente representou uma parcela significativa da intelectualidade brasileira que conduzia os destinos da nação à época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. 6.ed. Rio de Janeiro: UFRJ/ UNB, 1996.

BARBOSA, João Alexandre. *A vertente pedagógica* In: *A educação nacional*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto,1985.

_____.*A tradição do impasse: linguagem da crítica & crítica da linguagem em José Veríssimo*. São Paulo: Ática, 1974.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo:Convívio/ Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994

BOTELHO, André. *Aprendizado do Brasil: a nação em busca dos seus portadores sociais*. Campinas/ São Paulo: Editora da Unicamp,2002.

CANABRAVA, Alice P. *A grande lavoura*. In: HOLLANDA, Sergio Buarque. *História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil Monárquico: declínio e queda do Império*. 5 ed. t..2. v. 4, Rio de Janeiro: Bertrand. 1995.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1836- 1880)*. 3 ed. São Paulo: Martins, 1969.

CARONE, Edgar. *A República Velha: Instituições e classes sociais*. 3 edição. São Paulo: Difel, 1975

CARTOLLANO, Maria Teresa Penteado. *Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República*. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994

CARVALHO, José Murilo. *A Formação das Almas: o imaginário da República do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____.*Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A Escola e a República* .1.ed .São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. *O projeto republicano de educação nacional na versão de José Veríssimo*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Maria Auxiliadora. *José Dias de Mattos Veríssimo*. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.) *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais* (orgs.). UFRJ/ MEC: Inep, 1999.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Senzala a Colônia*. 4.ed. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *Da Monarquia a República: momentos decisivos*. 7.ed. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, João Alexandre. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1956.

COSTA, Jurandir Freitas. *Ordem médica e norma familiar*. 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

EBY, Frederick. *História da Educação Moderna: Teoria, organização e Prática Educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1970.

FAUSTO, Boris. *Trabalho urbano e conflito social (1890- 1920)*. 3. ed. Rio de Janeiro : Difel , 1983.

FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras. (1823- 1988)*. Campinas : Autores Associados, 1996.

FILHO, Casemiro dos Reis Filho. *A Educação e a Ilusão Liberal*. São Paulo: Autores Associados, 1981.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro de Souza Avelino de. *Raízes históricas do ensino secundário público na Província do Grão Pará: o Liceu Paraense (1840-1889)*. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 22.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987

GHIRALDELLI JÚNIOR. *Educação e movimento operário no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1987.

HAYDAR, Maria de Lourdes M. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/ USP, 1972.

LEITE, Dante Moreira. *Caráter nacional brasileiro: descrição das características psicológicas do brasileiro através de ideologias e estereótipos*, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1959

LOPES, Eliane Marta et al. (orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Silvana Fernandes. *Lima Barreto e a educação: os limites históricos de uma concepção crítica da educação escolar brasileira*. Tese (Doutorado em Filosofia, História e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *O Projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade*. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais á brasileira*. São Paulo: Companhia das letras , 2001

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e a República*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1ºv.. Reformas Benjamim Constant (1890-1892), 1941.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a escola nova*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Brasil em Perspectiva*. 17. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

MONTENEGRO, Olívio. *José Veríssimo*. Rio de Janeiro: Agir, 1958.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. *Educação e sociedade na Primeira República*. In: FAUSTO, Boris (org). *História geral da civilização brasileira. O Brasil republicano*. 4.ed. t. III, 2.v. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

NASCIMENTO, Teresinha A. Quaiotti Ribeiro do. *Pedagogia Liberal Modernizadora: Rui Barbosa e os Fundamentos da Educação Brasileira Republicana*. Campinas: Autores Associados, 1977.

PAIM, Antonio. *História das idéias filosóficas no Brasil*. 3 ed., São Paulo: Convívio, 1984.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PERES, Tirsa Regazzini. *Educação Republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro (1890- 1920)*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo, 1973.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 43 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PRISCO, Francisco. *José Veríssimo: sua vida e suas obras*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1936

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *O coronelismo numa interpretação sociológica*. In: FAUSTO, Boris (org.) . *História Geral da Civilização Brasileira : O Brasil Republicano estrutura de poder e economia (1889-1930)*. 6 ed. v. 1. Rio de Janeiro : Bertrand, 1997.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. *Mulheres Educadas na Colônia*. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et al. *500 anos de educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da Educação Brasileira, a organização Escolar*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

ROCHA, Heloisa Helena P. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do instituto de Hygiene de São Paulo*. Tese (Doutorado em História da Educação e Historiografia)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

SAES, Décio. *Classe média e política no Brasil (1930-1964)*. In: FAUSTO, Boris (org.). *História geral da civilização brasileira. O Brasil republicano*. 5.ed. t. III, 3.v. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

SALLES, Vicente. *Memorial da Cabanagem: esboço do pensamento político- revolucionário no Grão Pará*. Belém: CEJUP, 1992

SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: riquezas produzindo a belle-époque (1870-1912)*. Belém : Paka Tatu, 2002.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SILVA, Sérgio. *Expansão Cafeeira e origens da Indústria no Brasil*. 8 ed.. São Paulo: Alfa-Omega, 1995.

SOARES, Carmen Lucia. *A Educação Física: Raízes Européias e Brasil*. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. 10.ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890- 1910)*. São Paulo : UNESP, 1998.

SPENCER, Herbert. *Educação intelectual, moral e física*. Rio de Janeiro, São Paulo, Recife: Laemert & C. Livreiros Editores, 1901.

TULLIO, Guaraciaba. *Transformação ou Modernização? O projeto pedagógico de José Veríssimo para o Brasil República*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

VERÍSSIMO, José. *Ginásio Nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1894.

_____. *O Século XIX, resenha histórica publicada pela Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro: Tip. Da Gazeta de Notícias, 1899.

- _____. *Estudos Brasileiros (1877-1885)*. Pará: Tavares Cardoso & C. Livraria Universal, 1889.
- _____. *Estudos Brasileiros (1889-1893)* 2ª série Rio de Janeiro: Laemmert & Editôres, 1894.
- _____. *A Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.
- _____. *A Pedagogia*. In *Revista Brasileira*. 2 v., Rio de Janeiro, 1895.
- _____. *Estudos Amazônicos*. Belém. Universidade do Estado do Pará, 1970.
- _____. *Noticia Geral Sobre o Colégio Americano*. Pará: Tip. De Pinto Barbosa & C., 1888.
- _____. *A Pesca na Amazônia*. Pará: Universidade do Estado do Pará, 1970,
- _____. *Interesses da Amazônia*. Rio de Janeiro: Tip. Do Jornal do Comercio de Rodrigues & C. , 1915.
- _____. *Estudos de Literatura Brasileira*. 1ª. série. São Paulo: EDUSP, 1976.
- _____. *Letras e Literatos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.
- _____. *A Amazônia: Aspectos Econômicos*. Rio de Janeiro: Tip. Do Jornal do Brasil, 1892
- _____. *Cenas da Vida Amazônica*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1957.
- _____. *A Instrução Pública no Estado do Pará em 1890*. Pará: Tip. De Tavares Cardoso & Cia., 1891
- _____. *Homens e Coisas Estrangeiras (18899-1900)*. 1ª série Rio de Janeiro: H. Garnier/ Livreiro Editor, 1902.
- _____. *Homens e Coisas Estrangeiras (1901-1902)*. 2ª série Rio de Janeiro: H. Garnier/ Livreiro Editor, 1905.
- _____. *Homens e Coisas Estrangeiras (1905-1908)*. 3ª série. Rio de Janeiro: H. Garnier/ Livreiro Editor, 1910.
- _____. *Que é Literatura? E Outros Escritos*. Rio de Janeiro: H. Garnier, Livreiro Editor, 1907.
- _____. *Letras e Literatos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.
- _____. *Revista Amazônica*. Primeiro ano, Tomo I, nº 1. Pará, 1883.

_____. *História da Literatura Brasileira: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908)*. 7 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*. 3.ed., São Paulo: Autores Associados. 1992.

_____. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. et al. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo : FTD, 1994.

_____. *A Educação na Sociedade Brasileira: um exame das concepções e das práticas educacionais na produção literária nacional (1840- 1920)*. Tese (Livre Docência em Filosofia, História e Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

WEINSTEIN, Bárbara. *A borracha na Amazônia: expansão e decadência*. São Paulo: Hucitec, 1993.