



A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA: A EDUCAÇÃO COMO REGENERAÇÃO DA NAÇÃO

Maíra Lewtchuk Espindola
Jean Carlo de Carvalho Costa
(UFPB)

Resumo

Neste artigo, temos como objetivo analisar a trajetória de João Pereira de Castro Pinto (1863-1944) - principalmente durante sua atuação na Câmara dos Deputados (1906-1908) e no Senado Federal (1908-1912) - na Primeira República brasileira. Partimos do questionamento: Castro Pinto pode ser considerado um intelectual parahybano? Para entendermos a trajetória intelectual e política do nosso sujeito. Para compreendermos melhor como abordar o período definido, tomamos como ponto de partida algumas questões que se tornaram pano de fundo da investigação e do problema que a guiou: o estabelecimento da República, a educação nacional e a nação. Destacamos que a preocupação com a instrução permeia a obra de vários intelectuais do final do Império e início da Primeira República, como Rui Barbosa (1849 - 1923), José Veríssimo (1857 - 1916) e Manoel Bomfim (1868-1932). Utilizamos-nos, do ponto de vista metodológico, da hermenêutica histórica, pois entendemos que na pesquisa histórica o significado proveniente da análise dos documentos está sempre aberto a revisões, dependendo de variáveis como o contexto em que foi produzido e o lugar do pesquisador. Na nossa pesquisa, trabalhamos prioritariamente com os discursos de Castro Pinto na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Para entendermos como ocorreu a circulação de ideias no Brasil, escolhemos como referências uma obra de cada intelectual supracitado, a saber: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883) de Rui Barbosa; A educação nacional (1890) de José Veríssimo; e, América Latina: males de origem (1905) de Manoel Bomfim. A circulação das ideias entre os intelectuais será basilar para que possamos entender a afinidade eletiva entre o pensamento dos intelectuais selecionados por nós e do Castro. Por isso, a importância de se (re)visitar o pensamento de alguns intelectuais da época e entender sua atuação, não apenas no campo das ideias, mas também como um fazer político para a implementação de algumas mudanças na sociedade. Esse procedimento pode nos permitir estreitar horizontes de tradição e fortalecer os argumentos que subjazem os conteúdos que compõem esse círculo interpretativo. Nossas considerações mostram que houve no Brasil um movimento de circulação de ideias, a qual passa pelo discurso de diferentes propositores como Castro Pinto, Rui Barbosa, José Veríssimo e Manoel Bomfim. Destacamos principalmente: a necessidade de se implantar no Brasil um sistema educacional; a educação vista como regeneração/progresso da nação; e a insatisfação com a instrução pública brasileira e a centralidade da história da pátria, e do seu ensino, para difusão do sentimento nacional. Compreendemos, ainda, que houve uma continuidade e uma ressignificação de muitas dessas discussões republicanas em relação às travadas no Império.

Palavras-chave: Intelectuais. Educação Nacional. Circulação de Ideias.

Foi somente para levantar este protesto em favor do regime que nos rege e em favor dos homens sobre cujos ombros pesa a responsabilidade da República que ousei ocupar esta tribuna. (CASTRO PINTO, 1906).





Este artigo tem como objetivo principal compreender a relação existente entre as ideias circulantes no final do Império e na Primeira República, o pensamento de João Pereira de Castro Pinto (1863-1944) - principalmente durante sua atuação na Câmara dos Deputados (1906-1908) e no Senado Federal (1908-1912)¹ - e as transformações educacionais no seu contexto. Trabalhamos, prioritariamente, com os seus discursos enquanto Deputado, além de trazermos à baila a discussão de outros intelectuais, como Rui Barbosa (1849 - 1923), José Verissimo (1857 - 1916) e Manoel Bomfim (1868-1932)².

Em nossa pesquisa, utilizamo-nos da hermenêutica histórica, pois entendemos que nessa espécie de investigação o significado proveniente da análise dos documentos é sempre aberto a revisões, pois depende de variáveis como a época em que foi produzido e o lugar do pesquisador. Assim,

[...] A hermenêutica pode oferecer uma contribuição valiosa para as ciências humanas e para a educação, sobretudo na medida em que permite um auto-esclarecimento de suas bases teóricas e de suas contradições, e uma revisão dos limites das regras metodológicas impostas de forma única e definitiva, como aparece na pedagogia cientificista. A hermenêutica nos lembra que quando trabalhamos com a razão não fazemos apenas ciência. Trata-se de situar a compreensão num universo mais amplo, reconhecendo que esse processo não é apenas lógico, mas também histórico. (HERMANN, 2002, p. 29).

A teoria, dentro dessa perspectiva, é uma forma de mediação para que o pesquisador possa ser inserido na rede de significado construída pelo objeto de estudo. De algumas décadas para cá, ocorreu uma intensificação desses estudos na historiografia da educação brasileira, esses relacionam os intelectuais, o pensamento social e a educação como eixo principal para o entendimento do papel da instrução na sociedade brasileira em diversas épocas históricas (FARIA FILHO et al., 2009). Porém, Vieira (2006) expõe que apesar dessas pesquisas, poucas são as reflexões sistemáticas sobre a problematização do conceito de intelectuais na história da

¹ Apesar de privilegiarmos a atuação de deputado federal de Castro Pinto, em alguns momentos do texto inserimos outras referências - como a sua contribuição ao Instituto Histórico Geográfico Paraibano (IHGP) - para facilitar o entendimento de sua trajetória e de suas ideias.

² Escolhemos como referências uma obra de cada intelectual, a saber: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883) de Rui Barbosa; A educação nacional (1890) de José Verissimo; e, América Latina: males de origem (1905) de Manoel Bomfim.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

educação brasileira. Surgem, então, para nós, dois questionamentos, a saber: como pensamos o intelectual dentro da história, e especificamente dentro da história da educação? E o que é um intelectual? Para a primeira pergunta, Faria Filho et al. (2009, p. 8, grifo nosso) aponta um caminho:

Já não é novidade, hoje a utilização do termo história dos intelectuais preferencialmente ao de história intelectual, como forma de identificar não só uma opção metodológica, mas o objeto mesmo de investigação. Falar de história dos intelectuais é, na verdade, uma forma de nos distanciarmos de uma história cujo interesse nuclear está nas ideias e nas correntes de pensamento, em geral desconectadas dos eventos sociais e também das subjetividades dos seus produtores, e indicarmos, de maneira mais evidente, um interesse pelo “sujeito” produtor dessas ideias e sua trajetória de vida. *Mais do que o que esses sujeitos pensaram, o que se quer pôr em cena é como esses sujeitos puderam pensar o que pensaram.*

Entender o espaço social nos quais os intelectuais eram partícipes torna-se, portanto, fulcro da história dos intelectuais. Dessa forma, faz-se necessário o conhecimento das produções desse sujeito dentro de um campo macrossocial, seu tempo histórico, partilhado também por outros sujeitos tanto da sua esfera local, quanto da nacional. Por isso nos utilizamos do conceito de *círculo hermenêutico*, pois para entendermos o pensamento de um intelectual, não podemos tomá-lo como “parteiro de si mesmos” (FARIA FILHO et al., 2009) e sim dentro de um horizonte de tradições, no qual procuramos entender algumas questões relativas a um contexto microsocial - formação e atuação, por exemplo - e na esfera macrossocial - *afinidade eletiva* com o pensamento educacional da época. Quanto ao segundo questionamento, sabemos da polissemia que envolve o conceito de intelectual. Vieira (2011), sobre essa questão, nos traz uma pista para entendermos o que configura ser um intelectual no final do Império e Primeira República:

O olhar para a história do termo intelectual evidencia que o significado da palavra tem estado associado ao movimento de agentes reconhecidos na esfera cultural que se movimentaram em direção ao campo político. [...] Embora o uso e o significado prosaico do termo sejam mais amplos, nas pesquisas histórica e sociológica, ele está ligado à atuação dos representantes da chamada república das letras na esfera pública. (VIEIRA, 2011, p. 2).

A partir dessa problematização, realizamos um questionamento: Castro Pinto foi um intelectual parahybano? Procuramos na trajetória do nosso sujeito - da sua formação e da sua





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

atuação no campo político, educacional e intelectual - os vestígios para responder essa pergunta. Botelho (2002) sugere a importância de se entender o processo de modernização do Brasil ocorrido no final do Império e Primeira República para o entendimento das trajetórias intelectuais brasileiras. Segundo esse autor é nesse contexto de transição que os discursos sobre a saúde e a educação como *entidades* capazes de solucionar o problema do atraso brasileiro são reelaborados.

Castro Pinto: um intelectual parahybano?

Partindo dos quatro aspectos propostos por Vieira (2011)³ para o entendimento do conceito de intelectual. Abrimos essa seção com algumas perguntas-chave, a saber: Como diferenciar um político de um intelectual? Um político pode ser considerado um intelectual? Como se dá as relações do pensamento dos intelectuais com as teorias externas – como liberalismo, positivismo etc.? Porém, essas perguntas não podem ser respondidas sem uma correspondência em determinado período histórico.

A primeira vista, há uma clivagem entre ser um político e ser um intelectual, essa nossa *pré-compreensão* nos dificultou, pelo menos inicialmente, a inferência de Castro Pinto como um intelectual, pois tínhamos a ideia que pelo simples fato dele ter exercido cargos políticos nos impediria de classificá-lo como tal. Para sair desse esquema explicativo - o qual implica uma dualidade em ser político ou ser intelectual - nos utilizamos dos referenciais indicados por Alonso (2002). A autora, em seu livro **Ideias em Movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império**, nos mostra que:

Os autores das “obras filosóficas” e das “obras políticas” não seriam tão facilmente discerníveis”. Empiricamente, os dois círculos são parcialmente sobrepostos, com membros duplamente alocados. A intersecção, no entanto, tem sido sistematicamente escanteada pelos intérpretes. Já o pressuposto da autonomia do campo intelectual é de validade duvidosa para o Brasil da segunda

³ Vieira (2011) mostra que para melhor entendimento do conceito de intelectual nesse período, precisamos delimitar quatro aspectos, a saber: “1) sentimento de pertencimento ao estrato social que, ao longo dos séculos dezenove e vinte, produziu a identidade social do intelectual; 2) engajamento político propiciado pelo sentimento de missão ou de dever social; 3) elaboração e veiculação do discurso que estabelece a relação entre educação e modernidade; 4) assunção da centralidade do Estado como agente político para a efetivação do projeto moderno de reforma social.” (VIEIRA, 2011, p. 2).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

metade do século XIX. A separação entre um campo político e outro intelectual estava ainda em processo mesmo na Europa. Na França e na Inglaterra, o próprio termo “intelectual” só se firmou nos anos 1870. Mesmo lá onde já se formaram instituições acadêmicas, a intervenção dos intelectuais na política era massiva. Na Europa, ao longo do século XIX, o clima de convulsão social e política produziu uma reflexão intelectual rente à conjuntura, com forte acento político [...] (ALONSO, 2002, p. 29-30).

Destarte, na transição do Império para a Primeira República, muitos intelectuais eram partícipes da política e vice-versa. Assim, a autora mostra como diversos intelectuais, os quais ela denominou como *geração 1870*, irão formular suas ideias e seu *agir político* dentro desse período. Há ainda mais um ponto que precisamos destacar aqui: os intelectuais brasileiros formulavam suas interpretações a partir de teorias externas, vindas quase sempre da Europa ou dos Estados Unidos? Essas eram, simplesmente, copiadas? Ou eram pensadas dentro da realidade brasileira? Segundo Carvalho (1990, p. 42):

Já ficou registrado que o fim do Império e o início da República foi caracterizado por grande movimentação de idéias, em geral importadas da Europa. Na maioria das vezes, eram idéias mal absorvidas ou absorvidas de modo parcial e seletivo, resultando em grande confusão ideológica. Liberalismo, positivismo, socialismo, anarquismo misturavam-se e combinavam-se das maneiras mais esdrúxulas na boca das pessoas mais inesperadas. Contudo, seria enganoso descartar as idéias da época como simples desorientação. Tudo era, sem dúvida, um pouco louco. Mas, havia lógica na loucura, como poderemos verificar no exame do problema da cidadania.

Se lermos essa passagem rapidamente, sem outras reflexões, temos a impressão que as *ideias estavam fora do lugar*⁴, eram exportadas para o Brasil e aqui os intelectuais apenas as utilizavam para, de uma maneira equivocada, fazer uma leitura da sociedade brasileira. Porém,

⁴ Essa expressão está ligada à introdução do livro **Ao vencedor as batatas** de Roberto Schwarz (1992), no qual o autor faz uma análise do panorama histórico do escritor Machado de Assis e de suas obras. Mostrando a incongruência entre as ideias liberais importadas da Europa - defendidas por diversos intelectuais brasileiros - e a realidade da sociedade marcada pela escravidão. No entanto, segundo o autor “[...] estas dificuldades permaneciam curiosamente inessenciais. O teste da realidade não parecia importante. É como se coerência e generalidade não pesasse muito, ou como se a esfera da cultura ocupasse uma posição alterada, cujos critérios fossem outros.” (SCHWARZ, 1992, p. 15). Mais recentemente em uma entrevista, devido às várias discussões geradas por esse livro e principalmente pelo seu artigo introdutório “As idéias fora do lugar”, Schwarz esclareceu que: “Aí tem um ponto que se presta a mal-entendidos. Esse ensaio não é uma crítica da cópia das idéias. É uma tentativa de explicar por que as idéias copiadas, ou melhor, por que as idéias importadas dão entre nós a impressão de postizas.” (SCHWARCZ; BOTELHO, 2008, p. 151).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

apesar de inicialmente parecer uma “loucura” (CARVALHO, 1990) a utilização desses termos no Brasil, é com base na absorção e (re)conceituação que diversos intelectuais conseguiram interpretar o país. Carvalho (1990) mostra como elas foram (re)organizadas para entender o contexto da Primeira República. Para Alonso (2002, p. 171), “[...] a segunda metade do XIX analogamente criou palavras ou alterou o sentido para nomear processos emergentes [...]”.

A tarefa de interpretar o Brasil pelos intelectuais estava ligada à noção de que o Brasil era composto por um dualismo estrutural, ou seja, havia um sentimento de *estranhamento*, *desterramento*, *inadequação* das ideias. A qual gerava a tentativa de se “[...] reunir, em um todo coerente e unificado, as duas faces antagônicas do Brasil.” (SENA, 2003, p. 27). Assim sendo, os intelectuais colocavam-se diante de duas questões: uma em que o Brasil era composto por duas sociedades antagônicas e diferentes e outra, a solução do problema da primeira, que mostrava a necessidade de apreensão do conceito de nação. Porém, ao contrário do que muitos pensam, essa dualidade não pode ser vista como uma *idiossincrasia local*, mas como Sena (2003) destaca, a partir do pensamento de Schwarz:

[...] a dualidade nem é transitória nem resultado da imitação, mas expressão do modo estrutural de incorporação dos países colonizados [...] ao mundo moderno. [...] a questão não é integrar o atraso como vantagem, como queria uma leitura triunfalista dos modernistas, ou como vexame, como querem aqueles que definem nossa herança como resíduo e obstáculo, mas reconhecer a força potenciadora da tradição que empresta à sociedade brasileira sua singularidade. (SENA, 2003, p. 30).

Logo, não era na noção de cópia que os intelectuais brasileiros estruturavam seus pensamentos, e sim na tentativa de conciliar as ideias vindas de fora com o contexto brasileiro. Tentativa essa que gerava a impressão de *ideias fora do lugar*, mas que foi imprescindível para as formulações de nação do Império e da Primeira República. Dualismo, então, seria uma configuração ideológica⁵.

⁵ A ideologia associa-se a um conjunto de representações, valores e ideias comuns a uma totalidade social (SENA, 2003).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Alonso (2002) chama-nos atenção para o fato de se pensar o *repertório* desses intelectuais. Mostrando, assim, como os integrantes da *geração 1870* utilizavam de argumentações e conceitos de teorias estrangeiras não aleatoriamente, mas sim:

[...] sofriam um processo de triagem: havia um critério *político* de seleção. Os agentes elegeram um conjunto de teorias e noções por razões *práticas*: estavam em busca de subsídios para compreender a situação que vivenciavam linhas mais eficazes de ação política. (ALONSO, 2002, p. 39).

Existiu, então, um movimento de *ordenação e seleção* desse *bando de ideias novas*. Dessa forma, elas não estariam *fora do lugar*, pois seus intérpretes, ao se utilizarem desse repertório, o fizeram em consonância com uma realidade local. A partir dessa colocação, neste artigo, procuramos compreender como podemos pensar o nosso sujeito - Castro Pinto - como um intelectual, entender sua ação política e como ele se posiciona frente à questão educacional na Primeira República. E, ainda, entender como Castro Pinto partilhou de algumas questões - relativas ao regime republicano, à instrução pública, entre outras - que estavam em evidência no final do Império e início da Primeira República. Alonso (2002) e Rocha (2004) nos trazem pistas de como alguns intelectuais contemporâneos de Castro Pinto agiram naquela época. É a partir da comparação das ações desses com às do nosso sujeito que pretendemos entender a sua atuação tanto política quanto intelectual.

João Pereira de Castro Pinto (1863-1944) foi jurista, advogado, jornalista e professor, ficou conhecido como um excelente orador. Nasceu em Mamanguape no dia três de Dezembro de 1863. Teve seus estudos iniciados na sua terra natal e depois seguiu para a capital, na época denominada de Parahyba do Norte⁶, da província da Parahyba, estudou no Colégio Rio Branco e no Lyceu Parahybano. Em 1882, entrou para a Faculdade de Direito do Recife, na qual foi colega de Epitácio Pessoa, Pires Albuquerque e Augusto Montenegro e aluno de Tobias Barreto. Tornou-se bacharel em direito no ano de 1886, foi aclamado como aluno distinto e no ato da sua formatura seguindo seus preceitos abolicionistas e republicanos recusou-se a jurar fidelidade ao regime monárquico, apoiado pelo seu mestre Tobias Barreto, catedrático da Faculdade. (PINTO, 1982; DUARTE, 2000).

⁶ Hoje chamada de João Pessoa.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Há uma contradição encontrada por nós em diversos textos de biógrafos sobre Castro Pinto: ora o encontramos identificado como monarquista (VASCONCELOS, 2002), ora como republicano (PINTO, 1982). Não tivemos acesso a escritos do Castro Pinto no período Imperial, porém Pedro Paulo Ulysséa na introdução do livro de *Discursos Parlamentares* de Castro Pinto (1982) diz que:

Não esteve, entretanto, entre os republicanos da propaganda, pertencendo no Império, à chamada ala radical do Partido Liberal. Todavia, com a confusão lançada pelo abolicionismo nas fileiras dos liberais e republicanos, cedo levaria aquele grupo, os jovens mais avançados, como Castro Pinto, a engrossarem as fileiras republicanas, convencidos de que só o advento da República e a completa derrubada das instituições monárquicas tornariam possíveis a moralização dos costumes políticos do País. (PINTO, 1982, p. 20).

A partir dessa colocação vamos analisar o entendimento do pensamento de Castro Pinto sobre a República. Propomos, então, uma (re)interpretação (REIS, 2009) da postura de Castro Pinto frente ao regime monárquico e republicano. Não podemos afirmar que ele nunca foi monarquista, mas, a partir dos documentos que possuímos, podemos afirmar uma mudança significativa na sua forma de compreensão do regime republicano. A partir dos documentos pesquisados conseguimos apreender três posturas delimitadas de Castro Pinto em relação à República, a saber: inicialmente, encontramos um estudante entusiasta com a mudança do regime; em seguida, percebemos um entendimento do regime republicano como em processo de formação; e por último uma decepção com a falta de mudanças ocorridas no período em questão.

Em 1896, torna-se professor de Sociologia no Lyceu Parahybano. Ulysséa diz que “suas raízes paraibanas o levam a atender o chamado de Álvares Machado para lecionar Sociologia no Liceu [...]” (PINTO, 1982, p. 18). Porém, antes de um atendimento à um chamado de suas raízes, há um apadrinhamento de Castro Pinto por parte de Álvares Machado. Alonso (2002) mostra que essas relações eram comuns na época do Império e início da Primeira República. Segundo a autora, os egressos do curso de Direito da Faculdade de Recife tinham “A carreira docente pretendida pela maior parte dos membros deste grupo foi abastada pela prevalência do sistema de apadrinhamento sobre os critérios de mérito no preenchimento dos cargos públicos.” (ALONSO, 2002, p. 138).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Entre 1889 e 1991, trabalhou como promotor público em Mamanguape e em 1891 foi nomeado Procurador Seccional da República. Em cinco de Agosto de 1891, participou da elaboração da Constituição do Estado da Parahyba. Em 1898, foi eleito deputado federal pelo estado da Parahyba, nos seus discursos, Castro Pinto colocava-se como professor para analisar a educação no estado. Por uma discordância com a política do estado, renunciou ao seu mandato no mesmo ano (PINTO, 1982). Trabalhou na promotoria de Pernambuco e do Ceará, onde atuou no tribunal do júri e escreveu no jornal A República. No final de 1899, mudou-se para o Pará, foi professor de Lógica no Lyceu Paraense e colaborador no jornal A Província do Pará. Voltou para Parahyba e entre os anos de 1901 e 1902, escreveu no jornal A União. Em 1902 volta ao Rio de Janeiro⁷, só retornando a Parahyba em 1905 quando se tornou professor de matemática do Lyceu Parahybano nomeado por Álvaro de Carvalho.

No dia sete de Setembro de 1905, em uma comemoração à independência do Brasil no Lyceu Parahybano, foi fundado por uma comissão - da qual Castro Pinto era partícipe - o IHGP. Atuando como orador nessa instituição da sua inauguração até 1909. No discurso de fundação, o orador “[...] demonstrou a necessidade da fundação de um instituto que se consagrasse ao estudo e ao amor do passado [...]”. (REVISTA..., 1909, p. 21). Essa foi a premissa dos Institutos Históricos Geográficos no Brasil. Segundo Schwarcz (2010), essas instituições foram pensadas como *locus* da produção da ciência, procurando formular- através de suas escritas e seus discursos - um modelo e uma concepção de nação, focando suas produções para a construção de uma história nacional.

Com a instauração do regime republicano, a elite política, econômica e intelectual brasileira passou a exigir a criação de novo universo simbólico, tendo em vista dar legitimidade ao novo regime. [...] Associado a essa preocupação, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro incentivou a “fundação de Institutos Históricos e Geográficos locais com o objetivo precípuo das produções de histórias regionais e catalogação de fontes para percorrer o caminho de volta (ao IHGB) e contribuir para a formulação da história geral do Brasil” (Id., Ibid.:33). Seguindo essa orientação, foi fundado na Paraíba, em 1905, o Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP). (PINHEIRO, 2001, p. 105).

⁷ Castro Pinto era casado com Alzira Soares de Castro Pinto, vinda de uma família de intelectuais do Rio de Janeiro e tia do arquiteto Oscar Niemeyer.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Função que foi especificada nos Estatutos do IHGP, no Primeiro Capítulo denominado de **Objecto e fins da associação** decreta:

Atr. 1º Fica fundado o Instituto Historico e Geographico Parahybano, com a sua sede nesta capital, tendo por *objecto reunir, conservar e publicar todos os documentos relativos á historia, geographia, archeologia e ethnographia do Estado*, e bem assim proceder a estatutos e indagações sobre as mesmas materias. (REVISTA..., 1909, p. 11, grifo nosso).

A fundação do IHGP foi tardia em relação aos Institutos analisados por Schwarcz (2010), porém essa posterioridade não modificou substancialmente sua função. A autora destaca: “‘Colletar para bem guardar. Guardar para servir bem’. Eram máximas desse tipo de estabelecimento que se manteve ativo até os anos 30 do presente século [XX].” (SCHWARCZ, 2010, p. 137).

Castro Pinto exerceu, nesse mesmo ano, a função de redator da **Revista Philipéia**, a qual possuía um cunho literário, agrícola, político, artístico, científico, religioso, industrial e humanístico com circulação do primeiro número em dois de Julho de 1905. Em 1906 foi eleito para a Câmara Federal e em 1908 passou ao Senado da República cargo que ocupou até 1912. Durante sua estadia no Senado, foi colega de Rui Barbosa, senador pelo estado da Bahia. No dia 22 de Outubro de 1912, tornou-se governador do estado. Apesar de sua gestão ser reconhecida pela valorização da educação e das artes, ele renunciou em 1915 e foi para o Rio de Janeiro. Faleceu no Rio de Janeiro em 11 de julho de 1944. Em 1959, quando a Academia Paraibana de Letras, aumentou mais dez cadeiras para seus membros, tornou-se patrono da cadeira 33.

Analizando a trajetória de Castro Pinto, percebemos uma relação sua com o movimento intelectual do final do Império e início da Primeira República. Para além, de classificá-lo como partícipe de uma geração ou de outra - *geração de 1870* (ALONSO, 2002) ou *geração dos críticos republicanos* (ROCHA, 2004) - interessa-nos analisar algumas questões em seus escritos: sua visão sobre a República; a sua concepção de nação; e a sua relação com a educação.





A Primeira República: (des)encantamento dos intelectuais

Sabemos, hoje, que muitas das discussões, atribuídas apenas ao período republicano, foram elaboradas no Império, assim como muitas das discussões presentes no **Manifesto dos Pioneiros** (1932) tiveram suas bases no pensamento de intelectuais do Império e da Primeira República. Dessa forma, para a historiografia da educação brasileira, faz mais sentido perceber os momentos históricos não apenas como fonte de rupturas, mas, também, de continuidades. Por isso, destacamos as (des)continuidades de significação da educação no período anterior (Império) e sucessor (Estado Novo).

Assim, a educação na Primeira República foi representada, muitas vezes, como causa do atraso brasileiro, pois essa seria representada como uma ação elitista, na qual os intelectuais apenas a utilizam como justificativa para seus discursos, mas na prática essas ideias não passavam do “papel”. Por isso, concordamos com Brandão (2005) quando esse coloca a importância do conhecimento histórico-social para o entendimento desta *constelação de ideias*.

De tal modo que a escola foi percebida como desarticulada do processo político-social-cultural do país - como se ela não fosse susceptível as diversas mudanças ocorridas na sociedade. E os intelectuais ora são representados como ingênuos a esse contexto ora como manipuladores de um povo passivo sem instrução e suas interferências no campo escolar e/ou da política educacional sendo sempre fracassadas (CARVALHO, 1993).

Há, dessa forma, uma fluidez nessas fronteiras de doutrinas, de origem social e de instituição escolar, que apesar de serem importantes para o entendimento desse movimento não podem ser tomadas como um enquadramento unívoco para entendermos o pensamento desses intelectuais. Por isso, nos parece adequada à análise de Brandão (2005). Esse autor mostra que não seria possível, em um determinado período histórico, traçar linhas retas entre formas de pensamento e as políticas que seriam deduzidas desse pensamento, pois tais relações não podem ser pensadas de forma direta.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Para resolver essa questão, Brandão (2005) trabalha com o conceito de Löwy (1989) de *afinidade eletiva*⁸. Uma vez que o sentido de conceitos - como conservantismo, liberalismo, socialismo - não pode ser desvinculado da natureza dos problemas colocados por uma determinada sociedade em uma época e das respostas de alguns autores a esses dilemas históricos e a outros pertencentes à sua época. Dessa forma, haveria na sociedade um movimento de circulação de ideias, o qual ligaria a sociedade e os intelectuais.

Para Oliven (2002) é impossível determinar o ponto de origem de um determinado conhecimento que circula na sociedade, porém ele exemplifica uma forma dessa movimentação: “[...] podemos imaginar um intelectual que escreve um livro, que é lido por um jornalista, que divulga as ideias centrais da obra, que acabam aparecendo no discurso de um político, que é noticiado em um jornal etc.” (OLIVEN, 2002, p. 16). Sabemos que “[...] a circulação das ideias educacionais não ocorria apenas em congressos, mas nos organismos do Estado, nas instituições, nas associações de cunho científico, político ou religioso, na imprensa geral e especializada.” (KUHLMANN JR, 2002, p. 495).

Entender como essas ideias circulavam no Brasil no final do Império e na República será basilar para que possamos entender a *afinidade eletiva* entre o pensamento dos intelectuais selecionados por nós e do Castro Pinto. Por isso, a importância de se (re)visitar o pensamento de alguns intelectuais da época e entender sua atuação, não apenas no campo das ideias, mas também como um fazer político para a implementação de algumas mudanças na sociedade (ALONSO, 2002). Esse procedimento pode nos permitir estreitar horizontes de tradição e fortalecer os argumentos que subjazem os conteúdos que compõem esse círculo interpretativo.

Essa discussão também está no cerne do nosso entendimento sobre a educação e a instrução pública. Por exemplo, ao propor teses higienistas ou mudança de métodos a intenção desses intelectuais não era transpor as teorias externas para o contexto brasileiro simplesmente, mas sim selecioná-las para o seu uso e para a ação política. Dessa forma, esse repertório passou a ser utilizado como uma *caixa de ferramenta* (ALONSO, 2002, p. 40) que através da triagem foi

⁸ Löwy (1989, p. 13) define o conceito de *afinidade eletiva* como sendo “[...] um tipo particular de relação dialética que se estabelece entre duas configurações sociais ou culturais, não redutível à determinação causal direta ou à ‘influência’ no sentido tradicional. Trata-se, a partir de uma certa analogia estrutural, de um movimento de convergência, de atração recíproca, de confluência ativa, de combinação capaz de chegar até a fusão.”





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

utilizada para “[...] compreender certas situações e definir linhas de ação.” Tornando-se formas de ação e não apenas formas de pensar. E para tal entendimento, os conceitos de educação e nação tornam-se basilar, já que estavam presentes na estruturação das ideias dos intelectuais estudados.

Muitas vezes, na historiografia, o território brasileiro foi visto como consolidado após o período colonial e a primeira metade do século XIX (SALES, 2002). Porém, essa interpretação gera uma problemática, pois a construção territorial de uma nação não pode ser considerada como natural, ou decorrente de um fator apenas externo, no nosso caso a colonização portuguesa. Dessa forma, percebemos que a construção da nação é um processo contínuo, no qual existem diversos conflitos e está sempre aberto a interpretações. Por isso, o período de 1875 a 1914, classificado por Eric Hobsbawm (1989) como “Era dos Impérios”, é importante para o entendimento desse processo no Brasil.

Salles (2002, p. 59) destaca que “[...] o fato é que, por volta de 1870, o Estado nacional aparecia como a forma política emergente no cenário internacional”. Ou seja, havia no Brasil, como em outros países, a expansão de uma ideologia patriótica. O autor ressalta que nos países “desenvolvidos” essa ideologia é disseminada a partir da alfabetização em massa e da educação maciça, difundindo assim uma cultura histórica popular. Esse é um ideal que chega ao Brasil, através de alguns intelectuais como, por exemplo, Rui Barbosa.

A entidade Nação aparecia como dotada de uma natureza geográfica, histórica e espiritual. Concretamente, tratava-se da produção real e discursiva de lugares hierarquizados fundados tanto na delimitação de um espaço externo, histórico-contextual quanto de um espaço internalizado, ficcional. Nesse sentido, havia um paralelismo, homologia mesmo, nada causal entre história narrativa e factualista e literatura realista. (SALES, 2002, p. 68).

Esse é um período em que se consolidaram os novos impérios coloniais europeus, época essa diferente do período passado, “Era das nações”, a dominação europeia deixa de ser territorial e passa a ser econômica, Hobsbawm (1989, p. 88) coloca que “[...] Na América Latina, a dominação econômica e a pressão política, quando necessárias, eram implementadas sem conquista formal.” Esse movimento traz consequências para a ideia de nação. Salles (2002)





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

argumenta que a partir da literatura e da história podemos perceber que a nação é um processo discursivo ou, como argumenta Benedict Anderson (2008), uma *comunidade imaginada*⁹.

Rocha (2004) mostra que houve na República duas ideias norteadoras para a construção da nação, a saber: a exigência de incorporação do povo à nação e a insuficiência do povo para o exercício da cidadania. “Assim, a preocupação com a formação da nacionalidade renasceu já nos primórdios da República, pois foram amortecidas no final do Império.” (ROCHA, 2004, p. 23). Dessa forma, a educação tornou-se o fulcro das discussões de muitos intelectuais, seria a partir dela que se possibilitaria a incorporação do povo à nação.

Hobsbawm (1989) mostra como necessário para pensar o conceito de nação o seu vínculo com a memória histórica. Assim, não há como existir uma nação sem uma história em comum. A história, aqui, possui um duplo sentido, a saber: tanto de acontecimentos vividos no passado quanto das lembranças divididas deles. “[...] Foi assim que a história chegou à escola, no final do século XIX [...] como um procedimento para a criação da identidade, que se mostrou de grande efetividade para a formação da fidelidade aos estados modernos.” (CARRETERO, ROSA, GONZÁLEZ, 2007, p. 22). Dessa forma, a educação tornou-se a difusora dos sentimentos de pátria e nação e o ensino de história teve papel central nessa construção.

A história possuía um papel central para a formação do semióforo da nação. Pinheiro (2001) discorre que uma das atribuições do IHGP era a promoção de uma história da Parahyba realizada por parahybanos - missão tomada por seus fundadores, inclusive Castro Pinto. Destacando que: “Ao mesmo tempo em que contribuía para a construção do nacionalismo, esses institutos também concorriam para forjar identidades regionais: pernambucanidade, paulistanidade e, naturalmente, paraibanidade.” (PINHEIRO, 2001, p. 105).

Castro Pinto, na conferência **A Parahyba nos tempos coloniais**¹⁰, fez uma distinção entre crônica e história: a primeira seria o registro fiel dos acontecimentos e a segunda a apreciação desse registro de forma filosófica. Colocando que só havia como entender a história colonial se

⁹ Anderson (2008) coloca que a ideia de comunidade está atrelada ao fato da nação ser percebida como uma estrutura societal, ou seja, um local no qual diversos grupos sociais agem e estão vinculados a um projeto comum. Já a nação é imaginada porque apesar de compartilhar do mesmo projeto os indivíduos não conhecem todos os membros da comunidade, os quais são imaginados.

¹⁰ Proferida na Primeira Conferência do IHGP no dia 12 de outubro de 1905 (REVISTA..., 1909).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

entendermos os “[...] factos decisivos da nacionalidade, constituída pelo cruzamento das *três raças elementares* do povo brasileiro.” (REVISTA..., 1909, p. 21, grifo nosso). A ideia do início da nossa formação se deu a partir do cruzamento de três raças era comum entre os intelectuais da época¹¹. Segundo Verissimo (1985 [1890], p. 67): “Somos o produto de três raças perfeitamente distintas. Duas selvagens e, portanto, descuidosas e indiferentes, como soem ser nesse estádio de vida e uma, em rápido declínio, depois de uma gloriosa, brilhante e fugaz ilustração.”

Dessa forma, o momento de fundação do Brasil para esses intelectuais passava pelo mito das três raças, Hobsbawm (1990, p. 21) afirma: “[...] toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como elemento legitimador de coesão.” Manoel Bomfim, apesar de atribuir a formação do Brasil a três raças, no livro **América Latina: males de origem**, criticava a forma que essa questão estava sendo colocada:

Os argumentos de que se servem os tais sociólogos são: 1) que os indígenas e negros têm sido exterminados - eliminados - pelos brancos, o que prova serem eles inferiores; 2) que estes povos são, geralmente, muitíssimo mais atrasados que os brancos; são todos ainda selvagens e bárbaros, e este atraso geral tem como causa, certamente, uma inferioridade étnica essencial. (BOMFIM, 1993 [1905], p. 301).

Para Bomfim, a questão primordial para se pensar o atraso do Brasil não era a mistura das três raças e sim “É a ignorância, é a falta de preparo e de educação para o progresso - eis a inferioridade efetiva; mas ela é curável, facilmente curável.” (BOMFIM, 1993 [1905], p. 332). Portanto, se inicialmente muitos intelectuais perceberam a mistura das raças como entrave para o processo de modernização da nação brasileira, esse eixo foi deslocado para a educação, ou melhor, para a sua falta.

Ananias (2008), também, destaca a importância de se pensar a instituição da Escola Moderna a partir da constituição do Estado Nacional Moderno. Na busca desse ideário de modernização escolar fazia-se necessário uma proposta legislativa para as políticas públicas para a

¹¹ Schwarcz (2010) argumenta que, o mito das três raças fundadoras da nação brasileira, nasceu em um concurso - “Como escrever a história do Brasil” - promovido pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro em 1844. Este teve como o vencedor Karl Von Martius, segundo a autora “A interpretação racial de Von Martius elaborada do Brasil tenderá, em anos posteriores, a ser recuperada, embora alterando-se o teor das explicações.” (SCHWARCZ, 2010, p. 112). A reelaboração desse mito passou por diversos autores brasileiros, como por exemplo, **Macunaíma** em 1928 de Mário de Andrade e **Casa-Grande & Senzala** em 1933 de Gilberto Freyre.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

educação voltadas para a instrução pública primária (ROCHA, 2004). Nesse sentido, essas políticas implementadas tentaram concretizar mudanças no contexto escolar para sintetizar as ideias circulantes na sociedade brasileira. E, também, a partir de suas demandas modificam essas políticas.

Faria Filho (2008, p. 81) corrobora com essa visão colocando que a “[...] escola é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo[...]”. Por tudo isso, tanto no Império quanto na Primeira República, a escola era um *locus* privilegiado¹² de transformação em direção ao “progresso” e, conseqüentemente, à modernidade. Castro Pinto, na Câmara dos Deputados, defendeu reformas para que a escola tome para si esse lugar. Essas reformas deveriam ter como base os métodos modernos de educação, os quais seriam opostos à memorização presente nas escolas.

A nacionalização não é nos programas, ela deve ser nos métodos, esses métodos, modernos, nos aconselham a partir do concreto para o particular, do prático para o teórico, do dogmático para o crítico; este espírito moderno que apela mais para a faculdade do raciocínio do que para mnemônica, de modo que deixemos de ser homens que falam muito para sermos homens que pensam mais. Este é que deve ser o método moderno. Na escola primária não se deve ensinar somente o ABC e a tabuada, mas exercitar a atenção e a observação, a adquirir autonomia da vontade e a autonomia crítica, a educação do caráter, do sentimento e da inteligência, de acordo com a idade das crianças. (PINTO, 1982 [1907], p. 89).

Logo, a escola, através dos métodos modernos, seria a promotora de uma nacionalidade através da educação para a autonomia do sujeito que deve ser fomentada desde o ensino primário. Lilian do Valle (1997, p. 10) coloca a importância da instrução elementar no projeto modernizador do Brasil: “[...] está claro que, do ponto de vista educacional, se tratou de construir, de forma calculada e intencional, uma cultura escolar como forma instituída de acesso a uma cultura política, técnica, moral, social e privada.” Assim seria a partir da difusão da educação que se conseguiria atingir um “projeto democrático moderno” para o país, ainda segundo a autora:

Em nosso país, especialmente, este primeiro (projeto democrático moderno) esteve associado não só à instauração republicana, mas de forma contínua, às tentativas de (re)definição da própria nação. E, de fato, a Escola pública é republicana mas, essencialmente, nacionalista. (VALLE, 1997, p. 12).

¹² Sabemos que a escola não é o único *locus* para a difusão da nação, podemos citar também: o teatro, o jornal, o livro, as bibliotecas etc. Segundo Faria Filho (2010, p. 140) “[...] todos os meios deveriam ser usados para instruir e educar as ‘classes inferiores’, aproximando-as das elites cultas dirigentes.”





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Essa ligação entre escola e nação é bastante clara nas primeiras décadas republicanas. A escola torna-se, por conseguinte, um projeto nacionalista, discutido nesse período de forma bastante entusiasmada e marcado por contradições, por lutas e ideais conflitantes. Ainda, destacamos a importância da escolarização mesmo para as pessoas que não participaram diretamente desse processo, pois com a escolarização os processos de socialização vão se modificando em direção aos processos de aprendizagem escriturários. Esses são experimentados na escola, mas divulgados para a sociedade através dos sujeitos que participam dela (FARIA FILHO, 2008). Os intelectuais colocavam-se como os promotores da difusão da educação nacional, seja a partir dos impressos - livros, jornais e revistas -, seja das propostas políticas para a educação nacional. Castro Pinto não fugiu a essa temática, em seus discursos sobre educação nas seções da Câmara dos Deputados nos dias 15 de Agosto de 1906 e no dia 24 de Setembro de 1907:

E porque faço parte do magistério brasileiro, e porque entendo que, apesar do abandono que se acha esta questão, ela constitui, ao menos sob o ponto de vista prático, sob o ponto de vista de suas conseqüências e resultados, o problema salutar da *regeneração do Brasil*, como sempre aconteceu em qualquer outro país. (PINTO, 1982 [1906], p. 67, grifo nosso).

Os políticos apareciam como agentes centrais para o desenvolvimento educacional. Para Castro Pinto (1982 [1906], p. 69, grifo nosso) “Enquanto não tivemos um Ministro que, á frente da instrução pública empenhe o seu patriotismo para *regenerar este país* pela sua base mais essencial, que é o ensino.” A educação não seria apenas uma forma de instrução do povo, mas apareceria como um ponto essencial para a *regeneração do Brasil*. Marta Carvalho (2010), discorrendo sobre a escola pública em São Paulo na Primeira República, diz que a escola tornou-se “[...] um signo do progresso que a República instaurava [...]” (CARVALHO, 2010, p. 225), dessa forma, a alfabetização do povo seria uma “questão nacional por excelência”. Porém, a educação não foi a única questão problematizada pelos intelectuais brasileiros para o desenvolvimento. Para alguns intelectuais - como, por exemplo, Nina Rodrigues no Império - o eixo central para a





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

regeneração do país seria a questão racial (com base no branqueamento do povo)¹³. Para outros, como Rui Barbosa, o posicionamento assumido era a favor da perspectiva educacional:

A verdade é que o ensino público está hoje à orla do limite possível a uma nação, que se presume livre e civilizada; é que há decadência, em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos, e, que a massa deles, se decrece, e em proporção desesperadoramente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber; é que a instrução popular, na corte, como nas províncias, não passa de um desideratum; é que há sobeja matéria, para nos enchermos de vergonha, e empregarmos heróicos esforços por uma reabilitação. (BARBOSA, 1947 [1883], p. 236).

Na Primeira República essa questão alcançou grande destaque e a escola - principalmente via alfabetização - seria a base para o progresso da nação.

Essa centralidade da educação, propalada no discurso político, foi sendo elaborada a partir do ideário iluminista e liberal, que propugnava a instrução escolar como meio de se alcançar a “igualdade”, a “liberdade” e, conseqüentemente, o desenvolvimento e a consolidação da República. (PINHEIRO, 2001, p. 101).

No discurso de 24 de Setembro de 1907, Castro Pinto colocava: “[...] que o ensino é questão capital atualmente tão grave que chega a afetar a própria ordem na República. *Nós não podemos ser uma República de analfabetos* simplesmente porque a Comissão não autoriza a União a fundar escolas.” (PINTO, 1982 [1907], p. 74, grifo nosso). Para Rui Barbosa (1947 [1883], p. 18):

Numa nação cuja massa é de analfabetos, o movimento escolar não pode tranquilizar os espíritos progressistas, se a sua atividade não se traduz numa proporção bastante acelerada para levar ao desenvolvimento incessante e crescente da população uma vantagem firme, larga e crescente, que cubra, por meio de reduções consideráveis e cada vez mais amplas, o déficit primitivo.

¹³ Isso não quer dizer que autores, como Nina Rodrigues, não discutiam a questão educacional brasileira. Apenas não a consideravam como central para a *regeneração do país*.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Assim caberia Câmara intervir e proporcionar a instrução para o povo, Schwarcz (2010, p. 169), ainda discutindo sobre a faculdade de Recife, destaca “[...] A despeito de uma variação nas interpretações, o fato é que esses juristas, enquanto ‘homens de ciência’, se sentiram responsáveis por essa difícil nação ainda em processo de formação.” A educação seria uma forma de formar o sujeito e, conseqüentemente, a nação e a legislação seria uma forma de dar sustentáculo à construção desse projeto educacional republicano, o de civilizar a sociedade. Segundo Rocha (2004, p. 37, grifo do autor) “[...] é o suposto da *insuficiência de povo* que coloca a exigência de que somente uma estrutura de autoridade seja capaz de ordená-la.” Logo, seriam a classe de dirigentes os responsáveis pelo ordenamento do povo e da sua instrução. Para Pinheiro (2001, p. 92):

Na Parahyba do Norte, um dos mais importantes princípios do positivismo, a noção de progresso, já havia sido incorporado ao discurso da elite local, pelo menos, desde meados dos anos 60 do século XIX. Não raro, se defendia, nos discursos oficiais, que o progresso social e, mais especificamente, o progresso do ensino, só ocorreria se a oferta de cadeiras isoladas fosse ampliada pelo poder público provincial e municipal.

Na Câmara dos Deputados, Castro Pinto discorreu sobre a necessidade da reforma na instrução pública, embasado no exemplo francês e inglês de uma educação primária superior, a qual ligaria à educação intelectual à educação prática, colocava que:

Esta é outra corrente; não é a que vai reformar o ensino secundário ou superior, é a do ensino democrático. E é o principal dever da República, é abrindo aos nossos costumes uma nova era, quebrando a apatia secular do povo em matéria de instrução, determinar em nosso país essa mesma corrente benéfica na qual não atendemos simplesmente à educação do povo. (PINTO, 1982 [1907], p. 99).

A instrução do povo era vista como forma de incorporação desse as novas exigências da sociedade em processo de modernização. Para além de ensinar o povo a ler e escrever era necessário encaminhá-lo ao trabalho. Assim, Castro Pinto (1982 [1907], p. 99) propôs para o povo “[...] universidades populares de ensino prático [...]”, para que assim possam aprender “[...] os verdadeiros princípios da ciência econômica, da história das instituições.” Dessa forma, segundo o





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

jurista, seria possível educar o povo para que eles não aceitem as revoluções, principalmente as de cunho socialistas, de forma passiva¹⁴.

É pelas universidades populares, pelo ensino popular superior que está além da escola primária superior que se há de conseguir isto. Há uma diferença radical entre essas universidades e outro qualquer ensino, que a denominação comporta; é preciso dizer para não espantar os ouvintes. A composição do público que as frequenta, de operários, não de alunos como os dos nossos corpos discentes; os caracteres extrínsecos do ensino todo concreto, todo prático acessível, intuitivo quase; a escolha dos assuntos, o processo de exposição, tudo é especial, porque nessas escolas populares um professor que fosse falar sobre anatomia pela maneira por que o faz nas escolas de medicina, não seria entendido, não teria auditório. (PINTO, 1982 [1907], p. 99).

Com a proposta de criação de universidades populares haveria um aprimoramento da sociedade, haveria a difusão de novos trabalhadores, mais preparados para a realidade que estava se modificando. Rocha (2004, p. 80-81) diz que:

O desenvolvimento de uma nação dá-se, por um lado, pelo cumprimento das funções econômicas da produção e distribuição, por outro, pelo “aproveitamento geral das funções econômicas das diversas aptidões individuais”. Nesse caso, a educação não é promotora do desenvolvimento, ela caminha junto, como necessidade premente, e não isolada. A educação faz parte do aprimoramento necessário à sociedade para aproveitar as possibilidades do progresso.

Dessa forma, a educação seria um dos pilares para o progresso da nação, ela, juntamente com as outras práticas sociais como o trabalho, possibilitaria a inserção do trabalhador na sociedade, o tornaria um cidadão. Segundo Castro Pinto (1982 [1909], p. 257), “[...] o ensino afeta relativamente à ordem e ao progresso na sociedade.” Relativamente, porque não seria apenas ele, Castro Pinto citou a higiene e o trabalho como partícipes desse progresso. Porém, Pinheiro (2001), após ressaltar as diversas oscilações econômicas e de oferta de cadeiras isoladas durante o Império, destaca que:

¹⁴ Alonso (2002) chama-nos atenção para a característica reformista da *geração de 1870*, segundo a autora “[...] enquanto o movimento intelectual europeu dos anos de 1870 em vários países teve íntima relação com o socialismo [...] o movimento brasileiro contemporâneo bebeu soluções elitistas na política científica e afastou as teorias da revolução.” (ALONSO, 2002, p. 334). E essa continuidade de característica de reformismo e esse afastamento das revoluções que percebemos nos discursos de Castro Pinto já na República.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

De acordo com a historiografia educacional brasileira e paraibana, a partir da implantação do regime republicano, a educação tornou-se preocupação central, embora muito mais nos discursos políticos do que na prática. Neste último caso, verificamos que, após a implantação da República, ocorreu uma retração na alocação de recursos para o setor da instrução pública na Parahyba do Norte. Nos anos de 1900 e 1901, este setor contou com parcos 16,1 % e 13,8 %, respectivamente, ocupando o quarto e quinto lugares no contexto geral de distribuição do total dos recursos orçamentários do Estado. (PINHEIRO, 2001, p. 60).

Compreendemos, então, que apesar da difusão do discurso sobre a necessidade de uma instrução pública, os dados apresentados por Pinheiro (2001) mostram que essa expansão ocorreu de forma pouco estruturada e oscilatória. Percebemos, por fim, que Castro Pinto utiliza tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado sua condição de professor para fazer uma ampla crítica à educação e à forma que a instrução ocorre no país. A escola foi percebida por ele como *locus* privilegiado para a regeneração do país, apesar de não único, como já destacamos anteriormente, Botelho (2002) inclui a saúde como entidade capaz de promover o progresso da nação. Caminho, esse, também feito por Castro Pinto nas discussões parlamentares.

Entendemos que muitas das questões levantadas por Castro Pinto estavam presentes nas ideias de Rui Barbosa, José Verissimo e Manoel Bomfim como: a necessidade de se implantar no Brasil um sistema educacional; a educação vista como regeneração/progresso da nação; e a insatisfação com a instrução pública brasileira e a centralidade da história da pátria, e do seu ensino, para difusão do sentimento nacional. Compreendemos, ainda, que houve uma continuidade e uma ressignificação de muitas dessas discussões republicanas em relação às travadas no Império.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Ângela. **Idéias em Movimento**: a Geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ANANIAS, Mauricéia. **A legislação da Instrução Pública Primária na Província de São Paulo**: 1834-1868. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BOTELHO, André. **Aprendizado do Brasil**: a nação em busca dos seus portadores sociais. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

BRANDÃO, Gildo. Linhagens do Pensamento Político Brasileiro. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582005000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2010.

CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto, GONZÁLEZ, María (Orgs.). Introdução: ensinar história em tempo de memória. In: _____. **Ensino de História e Memória Coletiva**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas**. O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta. Escola, Memória, Historiografia: a produção do vazio. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 7, n. 1, 1993. Disponível em: <http://intranet.seade.gov.br/produtos/spp/v07n01/v07n01_03.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cyntia. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FARIA FILHO, Luciano. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectiva de análise. In: FONCESCA, Thais; VEIGA, Cynthia (Orgs.). **História e Historiografia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cyntia. **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FARIA FILHO, Luciano et al. (Orgs.). **Políticos, literatos, professoras, intelectuais**: o debate público sobre educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios: 1875-1914**. Tradução Siene M. Campos et al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Nações e nacionalismos desde 1780**: programa, mito e realidade. Tradução Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KUHLMANN JR., Moysés. Circulação das Idéias sobre a Educação das Crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN JR, Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, Michael. Sobre o conceito de afinidade eletiva. In: _____. **Redenção e Utopia**: judaísmo libertário na Europa central. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

OLIVEN, Ruben. Cultura Brasileira e Identidade Nacional (O eterno retorno). In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na Ciência Social brasileira**. São Paulo: ANPOCS; Brasília: CAPES, 2002.

PINHEIRO, Antonio. **Da Era das Cadeiras isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

REIS, José Carlos. **História & Teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ROCHA, Marlos. **Matrizes da Modernidade Republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Brasília: Plano; Campinas: Autores Associados, 2004.

SALLES, Ricardo. **Joaquim Nabuco**: Um pensador do Império. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SCHWARCZ, Lília. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. 9 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHWARCZ, Lília; BOTELHO, André. Ao vencedor as batatas 30 anos: crítica da cultura e processo social: entrevista com Roberto Schwarz. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 67, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092008000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2011.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

SCHWARZ, Roberto. As idéias fora do lugar. In: _____. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

SENA, Custódia Selma. **Interpretações Dualistas do Brasil**. Goiânia: UFG, 2003.

VALLE, Lílian do. **A escola e a nação**: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VIEIRA, Carlos Alberto. **História dos Intelectuais**: representações, conceitos e teorias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A educação e seus sujeitos, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2006. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Carlos%20Eduardo%20Vieira/Carlos%20Eduardo%20Vieira%20-%20Texto2.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. **Erasmus Pilotto**: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Invenção, tradição e escritas da História da Educação no Brasil, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

Fontes

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**: Obras completas. Vol. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947[1883].

BOMFIM, Manoel. **América Latina**: Males de origem: O parasitismo social e evolução. 4. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993[1905].

DUARTE, Samuel Vital. **Castro Pinto**. João Pessoa: A União, 2000. (Série Paraíba Nomes do Século, 30).

PINTO, João Pereira de Castro. **Discursos parlamentares**. Sel. e int. de Pedro Paulo de Ulysséa. Brasília: Câmara dos Deputados, 1982. (Série Discursos Parlamentares, 17).

REVISTA DO INSTITUTO HISTORICO E GEOGRAPHICO PARAHYBANO. Parahyba: Imprensa Officeal da Parahyba, 1909.

VASCONCELOS, Amaury (Org.). **Antologia dos Oradores Paraibanos**. João Pessoa: A União, 2011.

VERISSIMO, José. **A Educação Nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985[1890].

