



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Gisele dos Santos Oliveira

**Manoel Bomfim e formação de professores:
reflexões sobre *Lições de Pedagogia* (1915)**

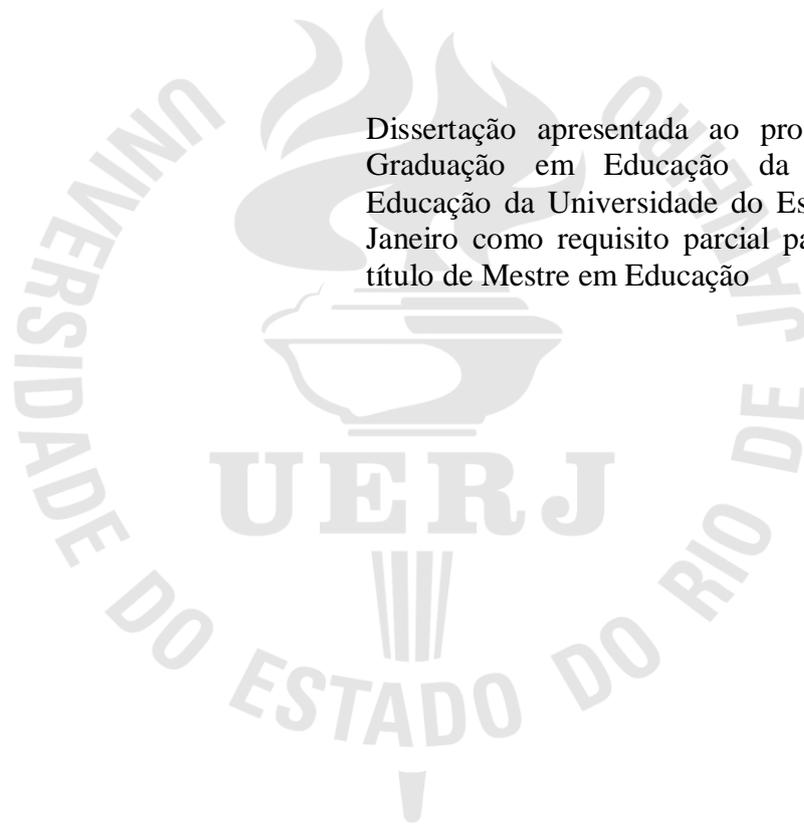
Rio de Janeiro

2014

Gisele dos Santos Oliveira

Manoel Bomfim e formação de professores: reflexões sobre *Lições de Pedagogia* (1915)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação



Orientador: Professor Dr. José Gonçalves Gondra

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48 Oliveira, Gisele dos Santos.
Manoel Bomfim e formação de professores: reflexões sobre Lições de
Pedagogia (1915)/ Gisele dos Santos Oliveira. – 2014.
139 f.

Orientador: José Gonçalves Gondra.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação – Teses. 2. Bomfim, Manoel, 1868-1932 – Teses.
3. Educação – Estudo e ensino – Teses. I. Gondra, José Gonçalves. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Gisele dos Santos Oliveira

Manoel Bomfim e formação de professores: reflexões sobre *Lições de Pedagogia* (1915)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação

Apresentada em 1 de dezembro de 2014.

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra (Orientador)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dr^a. Márcia Cabral da Silva
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^o. Dr. Roni Cleber Dias Menezes
Faculdade de Educação – USP

Rio de Janeiro
2014

DEDICATÓRIA

*A meus pais, Alzemira e José Augusto
A minhas sobrinhas Tamiris, Giovanna e Nivia Sofia
Aos meus sobrinhos Luan Mateus, Avner e Augusto*

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, que me acompanha em todos os momentos da vida, que me socorre nas provações e está comigo nos muitos momentos de Felicidade. Agradeço também à **Mãe, Nossa Senhora**, que nunca me desampara e comigo caminha me ensinando a refletir e calar diante de situações imprevistas e não esperadas.

A vocês, **José Augusto de Oliveira e Alzemira dos Santos Oliveira**, meus pais, que me deram a vida, o colo em que por muito tempo me alimentei, me aconcheguei, chorei, sorri, cresci, estudei. Agradeço a minha irmã *Denize* e meus irmãos *Gilson* e *Gilmar* pelas horas de conversa, de força. Obrigada família!

Ao **Jair**, por beijos, brigas, encontros, desencontros, semelhanças e diversidades, sorrisos, enfim... Obrigada!

Ao amigo **Renato Coelho de Andrade**, por ter me ouvido e contribuído com conselhos e sugestões para que não desanimasse e enfim concluísse este trabalho.

Ao professor **José Gonçalves Gondra**, por ter me recebido, me intrigado, me ajudado com questões e sugestões, olhares, incentivos para cumprimento desta tarefa. Pela correção e orientação.

Ao professor **Roni Cleber Dias Menezes**, pelos questionamentos diante de minhas afirmações, que foram aos pouco se transformando em dúvida.

À professora **Márcia Cabral da Silva**, pelos momentos de reflexões e correções necessárias, que contribuíram para a chegada a este momento.

À professora **Maria de Lourdes da Silva**, pela força e incentivo para que este momento se concretizasse.

Obrigada a todos os colegas do **Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE)**, pelas tardes de reflexão e crescimento, importante auxílio na leitura de escritas variadas, gramáticas diferentes, línguas e linguagens, muitas vezes estranhas, que somos convidados a investigar.

Agradeço à companheira de **NEPHE, Guaraci**, amiga que muito me auxiliou em diferentes momentos desta escrita, lembrando-me de fases importantes, na maioria das vezes burocráticas. Auxiliou-me para que não me perdesse. Beijo!!! Obrigada.

A todos e todas da secretaria do **Proped-Uerj (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro)**, servidores dispostos a nos ajudar em questões muito difíceis referentes a aspectos burocráticos, que não podem ser esquecidos.

Obrigada às equipes da **Biblioteca de Obras Raras** da UERJ e da **Biblioteca da Faculdade de Educação**, dispostas a ajudar.

Obrigada equipes das **Bibliotecas da Faculdade de Medicina da UFRJ**, em especial à da **Biblioteca de Obras Raras**, pela paciência e auxílio com acervos e tecnologias que tive dificuldade em usar.

Obrigada a **todas** e **todos** que de alguma forma contribuíram para que este momento chegasse.

RESUMO

OLIVEIRA, Gisele dos Santos. Manoel Bomfim e formação de professores: reflexões sobre Lições de Pedagogia (1915). 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014

O livro *Lições de Pedagogia* (1915) foi produzido por Manoel José do Bomfim (1868-1932). Médico, formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no ano de 1890, com a tese *Das nefrites*, Bomfim iniciou seus trabalhos em Educação no ano de 1896 na instituição *Pedagogium* como subdiretor, órgão no qual atuou como diretor por longa data, entre os finais do século XIX e princípios do século XX. Nesse período também foi professor da Escola Normal do Distrito Federal, tendo publicado vários livros, entre eles o que foi convertido em núcleo central desta dissertação. Bomfim relata que os resumos de suas aulas na Escola Normal foram transformados em livro no ano de 1915 como preocupação de não que se perdessem os conteúdos lecionados durante o período em que foi professor na Escola citada. Precisava guardar memória do trabalho que fora desenvolvido enquanto docente do curso de Pedagogia. Reformas curriculares estavam sendo realizadas naquela instituição, voltadas para unificar os cursos de Pedagogia e Psicologia. Com isso, muito do conteúdo referente ao campo de Psicologia foi retirado do programa, medida que autor discordava. Assim, percebemos que o livro em seu formato material nunca adentrou as salas de aula de Manoel Bomfim, embora seu conteúdo tenha sido ministrado. Neste trabalho, analisamos aspectos gerais do livro *Lições de Pedagogia* (1915) como documento de memória da prática educativa do autor como professor de futuros professores destinados à Educação Primária ou Educação Elementar de crianças, com idade entre 6 e 15 anos, no Rio de Janeiro, Distrito Federal, capital da República do Brasil. Para esta reflexão, agregamos a leitura de quatro teses apresentadas à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no ano de 1890. Com esta leitura, buscamos relacionar traços da formação médica do autor com as prescrições para a Escola Normal, materializadas no livro, com três edições nos anos de 1915, 1917 e 1926; sendo esta última a edição trabalhada nesta dissertação. Outro trabalho considerado de forma incidental nesta reflexão corresponde ao do livro *Pensar e Dizer* (2006, [1923]), em que Bomfim estuda as relações entre símbolo e linguagem, conceitos que também apresentavam desdobramentos para o campo da Educação, indício das teses que procurava legitimar orientadas pela perspectiva médica à qual Manoel Bomfim se encontrava associado.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Manoel Bomfim. Lições de Pedagogia.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Gisele dos Santos. *Manoel Bomfim and the teachers education: reflection upon Lições de Pedagogia (1915)*. 2014. 139 f. Dissertation (Master of Education) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

The book *Lições de Pedagogia* (1915) was produced by Manoel José do Bomfim (1868-1932) doctor graduated from the Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro in 1890, with the thesis *Das nephritis*. Bomfim began his works in education in 1896 as a vice-director in the institution *Pedagogium*. In this Institute he also served as a director for a long time, between the late nineteenth century and early twentieth century. In this very period he was also professor at the *Escola Normal do Distrito Federal*, having published several books, among them this one transformed into core of this dissertation. Bomfim reports that the summaries of his classes at the *Escola Normal* were turned into a book in 1915, with the concern of not losing contents taught during the period he stood as professor in the said school. He needed to keep safe memories of the work he had developed during his teaching the course of pedagogy. Curricular Reforms were then carried out in that Institution, tending to unify the pedagogy and Psychology courses. Accordingly, much of the content for the field of psychology was removed from the program, with disagreeing of the author. For this reason, Manoel Bomfim has never admitted in his classroom the book in its material format, although their content was as matter of fact taught. In this work we intend to analyze general aspects of book *Lições de Pedagogia* (1915) as document of memory of the educational practice of the author as a teacher of future teachers for the Primary or Elementary Education of children, aged between six and fourteen years old, in Rio de Janeiro, Federal District and capital of the Republic of Brazil. In order to construct this reflection, the reading of four theses submitted in 1890 to the *Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro* have been added. With this reading we intended to relate traits of the author's medical training with the requirements for the *Escola Normal* materialized in the book with three editions of 1915, 1917 and 1926, being latter edition worked in this dissertation. Another work incidentally considered in this reflection relates to the book *Pensar e Dizer* (2006 [1923]), in which Bomfim reflects upon the symbol and the language, concepts he also worked in Education.

Keyword: Education. Education of Teacher. Manoel Bomfim. Lessons of Pedagogy.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	SABERES MÉDICOS, MARCOS E MARCAS PARA A EDUCAÇÃO.....	19
1.1	A Faculdade de Medicina e o discurso autorizado.....	19
1.2	Faculdade de Medicina em 1890 (as teses).....	22
1.3	Manoel Bomfim e o discurso sobre infecção.....	28
1.4	Tuberculose: a verdadeira epidemia da atualidade.....	32
1.5	Aparelho circulatório e doenças mentais.....	38
1.6	“Da histeria no Homem”: Murillo Tito Nabuco.....	45
2	LIÇÕES DE PEDAGOGIA: PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	54
2.1	Manoel Bomfim e a Pedagogia: registro de experiência.....	54
2.2	Educação infantil: adaptação ao meio.....	60
2.3	Educação física e ginástica: adaptação do corpo para o trabalho.....	67
2.4	Métrica dos corpos, mobiliário escolar e representação dos horários mentais.....	70
2.5	Estudantes normalistas e a aprendizagem profissional.....	74
2.6	Instrução Primária.....	82
2.7	Reflexões sobre <i>lições de Pedagogia</i>: método, teoria e prática.....	86
2.8	Manoel Bomfim: “causa e efeito” e “meio” compõem o discurso do método de ensino na Escola Normal do Distrito Federal em finais do século XIX e início do século XX.....	106
3	MANOEL BOMFIM E A PSICOLOGIA.....	110
3.1	Um homem: vários discursos.....	112
3.2	Associação Simbólica em Manoel Bomfim.....	118
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS.....	129
	ANEXO A – Método descritivo.....	132
	ANEXO B – Método expositivo.....	133
	ANEXO C – Método intuitivo.....	134
	ANEXO D – Método Socrático.....	135
	ANEXO E – Capa da Tese de Manoel Bomfim.....	136

ANEXO F – Capa da Tese de Marcionillo de Barros Lins.....	137
ANEXO G – Capa da Tese de Marcio Filaphiano Nery.....	138
ANEXO H – Capa da Tese de Murillo Tito Nabuco de Abreu.....	139

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, abordaremos aspectos da produção intelectual do professor Manoel José do Bomfim, sergipano, nascido em 8 de agosto de 1868¹, que concluiu o curso de medicina na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, no ano de 1890, com a tese *Das nefrites*. O intuito desse trabalho consiste em uma reflexão sobre o livro *Lições de Pedagogia*, publicado inicialmente no ano de 1915, com reedições nos anos de 1917 e 1926. O exemplar que ora passaremos a abordar faz parte da última publicação no ano de 1926. A obra foi destacada do site da PUC-São, disponibilizado pela Faculdade de Psicologia desta mesma Universidade. O livro foi digitalizado, conservando a maioria de suas páginas. Nota-se na digitalização o impacto da passagem do tempo, pois, apesar de conservada, em algumas páginas faltam parte do papel original, a escrita em boa parte do exemplar encontra-se parcialmente apagada, o que dificultou nossa leitura. Contudo, não impediu que chegássemos ao final. Concluimos este trabalho de forma a apresentar reflexões gerais acerca do método utilizado por Manoel Bomfim (1868-1932) nos anos em que exerceu trabalho docente na Escola Normal do Distrito Federal.

Manoel Bomfim era filho de um ex-vaqueiro chamado Paulino José, quase analfabeto, que sonhava em possuir um engenho e escravos; casou-se entre (1858-1859) com a viúva Maria Joaquina, alfabetizada, filha de comerciantes. O sobrenome Bomfim teve origem como referência à cidade natal de Paulino – Bom fim do Carira, em Sergipe – que por ocasião do casamento com Maria Joaquina e por desconhecimento de sua origem genealógica identificou-se com o seu local de nascimento. Manoel Bomfim foi o sexto rebento de uma família de 13 filhos. Seu primeiro contato com as letras se deu por meio de algumas brochuras pertencentes a seu avô, pai de sua mãe.

Bomfim, em 1886 ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia, contrariando o desejo de seu pai que gostaria que ele conduzisse os negócios da família. Contudo, termina o curso e torna-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no ano de 1890. Em 1891, recém-formado, passa a trabalhar como médico da Secretaria de Polícia, algum tempo

¹ AGUIAR, R. C. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bonfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000. p. 73.

depois recebeu a patente de tenente. Em maio do mesmo ano, integra uma expedição que percorre o baixo Rio Doce, situado entre o Estado de Minas Gerais e Espírito Santo².

Em 1896, nomeado subdiretor do *Pedagogium*³ tornou-se redator da *Revista Pedagogium* e professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Bomfim, jornalista de prática diária, foi também deputado federal da bancada sergipana. Assumiu a Instrução Pública em dezembro de 1898. Em abril de 1899, na condição de membro efetivo do Conselho Superior de Instrução Pública do Distrito Federal, redigiu um extenso e minucioso parecer sobre a monografia *Compêndio de história da América*, de Rocha Pombo, que seria adotado nos curso de História da América, da Escola Normal. Em 2 de agosto de 1902, Manoel Bomfim embarcou para a Europa, onde, comissionado pelo governo, estudou psicologia experimental com Alfred Binet e Georges Dumas, em Sorbonne. Em 1903, na França, lugar em que permaneceu por oito meses, pois retornou ao Brasil em abril deste mesmo ano, iniciou escrita do livro *A América Latina: males de origem*, que foi editado em solo brasileiro em 1905.

Produziu também os livros *Através do Brasil* (1910) – co-escrito por Olavo Bilac – e uma trilogia composta por: *O Brasil na América* (1929), *O Brasil na História* (1930), *O Brasil Nação* (1931), que juntamente com *A América Latina* são dedicados à análise da formação da nacionalidade brasileira.

Na área da pedagogia, Manoel Bomfim produziu duas obras básicas destinadas principalmente à educação: *Lições de Pedagogia* (1915), e *Cultura e educação do Povo brasileiro* (1932). Na área de psicologia, Bomfim produziu dois grandes trabalhos, *Noções de Psicologia* (1916) e *Pensar e Dizer* (1923)⁴, este destaca-se como sua mais importante contribuição à psicologia da aprendizagem, uma vez que explica com riqueza de detalhes

² A bacia hidrográfica do rio Doce apresenta uma significativa extensão territorial, cerca de 83.400 km², dos quais 86% pertencem ao Estado de Minas Gerais e o restante ao Estado do Espírito Santo. Abrange, total ou parcialmente, áreas de 228 municípios, sendo 202 em Minas Gerais e 26 no Espírito Santo.

³ O rio Doce, com uma extensão de 853 km, tem como formadores os rios Piranga e Carmo, cujas nascentes estão situadas nas encostas das serras da Mantiqueira e Espinhaço, onde as altitudes atingem cerca de 1.200 m. Seus principais afluentes são: pela margem esquerda, os rios Piracicaba, Santo Antônio e Suaçuí Grande, em Minas Gerais; Pancas e São José, no Espírito Santo; pela margem direita, os rios Casca, Matipó, Caratinga-Cuieté e Manhuaçu, em Minas Gerais, e Guandu, no Espírito Santo. (Disponível em: <www.riodoce.cbh.gov.br/bacia_caracterização.asp> Acesso em 7/1/2015.

⁴ Sobre a biografia de Bomfim: AGUIAR. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bonfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000, p. 76; 80-81; 96; 116;120; 151-152; 229; 238; 251.

PENNA, A. G. *A cerca dos psicólogos-educadores na cidade do Rio de Janeiro. Manoel Bomfim, Maurício Campos de Medeiros, Plínio Olinto e Lourenço Filho.* Forum Educacional. Rio de Janeiro: FGV, 13 (3): 7 – 34, Jun./Ago., 1989, p. 8;11;12;13;15.

como se dá o processo de aprender, com singular importância para o processo de aprendizagem da linguagem que se faz a partir da formação de metáforas, que são agregadas a outras metáforas, as quais, sendo símbolos, serão capazes de representar todo o conhecimento humano em suas diferentes áreas.

Manoel Bomfim relatou que gostaria de ter tido tempo para compendiar suas lições e publicá-las. Contudo, isso não foi possível enquanto regia suas classes de Pedagogia na Escola Normal. Referiu que publicou as aulas em formato de livro de modo muito rápido, com intuito de preservar as aulas que ministrava aos futuros professores habilitados a assumir responsabilidade de educar crianças em idade escolar (6 a 15 anos). Foi motivado a registrar memória de seu passado docente em virtude de reformas educacionais que foram sendo estabelecidas no âmbito das políticas para a Instrução Pública que impactavam na educação destinada aos discentes da Escola Normal do Distrito Federal. A mudança mais preocupante para o autor e que o induziu ao lançamento do livro operava união entre os conteúdos de Pedagogia e Psicologia.

Bomfim foi professor engajado na formação de professores destinados ao ensino primário, também intitulado educação elementar. Formava seus alunos com esperança que viessem a exercer docência na educação pública. O livro *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]) foi material de ensino que fundamentava suas aulas e dava encaminhamento às lições apresentadas em suas classes letivas durante o tempo em que lecionou na Escola Normal. Esse conjunto material dos registros da experiência docente do autor parece ter estendido seu alcance a partir do ano de 1915, quando se deu sua entrada no mercado de livros. Para além de registro de experiência, também, um material que deixava de ser particular para se tornar plural, ou seja, um material didático a ser usado por diferentes professores. Deste modo, o que eram resumos das aulas dadas que organizavam e disciplinavam o exercício do professor Manoel Bomfim, a partir de suas edições nos anos de 1915, 1917 e 1926, adentraram outras classes, de outros professores e ao que tudo indica espalhou-se, garantindo que um de seus exemplares chegasse até nós e se tornasse fonte para esta dissertação. Embora na atualidade *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]) seja pouco conhecido.

Lições de Pedagogia (1926 [1915]) traz em seu conteúdo noções relacionadas a descrever o que seria a pedagogia, sua importância para a Educação, para a formação de professores e para a instrução de crianças. Tem conteúdos específicos sobre a natureza da criança, como ela aprende e por que educá-las. Destaca a importância da formação de professores, a necessidade destes profissionais para educar crianças, no sentido de adaptá-las à sociedade da qual faziam parte, dentro dos princípios morais e tradicionais que compunham

a história social da população. Reflete ainda sobre o papel da educação higiênica e sua importância como disciplina escolar, apresentando relação entre a educação física da criança e a conservação do corpo saudável para o trabalho. Dedicada especial abordagem às questões em torno da inteligência e educação mental da inteligência, raciocínio, razão, memória. Desenvolve metodologia de trabalho docente nas disciplinas de matemática, geografia, história, ciências físicas e naturais, lições das coisas, trabalhos práticos, pedagogia da linguagem e pedagogia dos trabalhos manuais. É um livro que nos leva a pensar a formação dos professores, o trabalho docente na escola, a formação do aluno, a importância da metodologia voltada para o ensino e aprendizagem escolar, o labor metódico do professor. Consiste, portanto, em um bom sinalizador dos debates em curso, das questões tidas como necessárias para convencionar o campo, a ação na Escola Normal e ação dos futuros mestres.

O professor Manoel Bomfim, antes de trabalhar como mestre de futuros professores, foi médico de formação e de profissão. Assim, busca-se compreender como a formação médica de Manoel Bomfim interferiu em seu trabalho docente na Escola Normal do Distrito Federal. Para tanto, foram lidas quatro teses defendidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, no ano de 1890, na tentativa de indiciar o ambiente de formação experimentado por Bomfim e alguns elementos associados ao campo da medicina social, que, provavelmente, marcaram a trajetória de alguns médicos que optaram por um caminho alternativo às cirurgias e clínicas médicas. As teses foram escolhidas de forma a danificá-las em menor medida. Isso porque até que se tivesse o primeiro contato com aqueles materiais, pensou-se poder utilizar facilmente o acervo guardado na biblioteca. Contudo, isso não foi possível, pois ao tocar os impressos parte dele se desfazia, rasgava-se. Fiquei bastante envergonhada quando parte de uma das páginas se rompeu com o meu toque. Foi possível entender, a partir disso, o cuidado que foi cobrado quanto ao manuseio dos livros ali guardados e a necessidade de serem fotografados. Esta dificuldade fez optar-se pelo uso das teses na ordem em que foram organizadas. A única que realmente insistimos em ler e manusear com mais intensidade foi a do Dr. Manoel José do Bomfim, por ser este intelectual que conduz a pesquisa e interesse deste trabalho. A leitura dos demais trabalhos entregues à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no ano de 1890 nos serviram de esteio comparativo para se entender o discurso médico presente nas teses daquele tempo que pudessem sugerir a constituição de uma preocupação com o social, com a dimensão preventiva e higiênica da medicina e seus vínculos com o campo da educação. Nesse sentido, aqueles escritos foram lidos procurando vínculos de pertencimentos discursivos presentes nos quatro textos. Dessa forma, pensou-se poder ler e refletir com mais propriedade os textos de Bomfim e o discurso de poder que

emanava em seu dissertar. As teses de Medicina que nesta dissertação serão abordadas fazem parte do acervo histórico da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (UFRJ), encontrando-se sob a guarda da Biblioteca do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, localizada na Cidade Universitária, Ilha do Fundão, no Rio de Janeiro.

Certeau (2000), ao refletir sobre a forma de escrever do indivíduo indica o lugar que ele ocupa na sociedade ou nas instituições às quais pertence. O direito de pronunciar-se perante os outros também está permitido por determinado lugar social em que seus pares se encontram, determinam e delimitam o que pode ou não ser falado. Para que uma pessoa possa discursar, principalmente na forma escrita, é preciso que ela tenha marcas desse pertencimento que se comprove pelos conhecimentos do objeto sobre o qual se dispõe a abordar. Manoel Bomfim discursou sobre variados “campos”⁵, e a elite letrada de sua época lhe outorgava o direito de fala e reconhecia seu pertencimento e aceite, que aparece comprovado nos escritos da época. E que também podem ser observados no trabalho dissertativo de Mallmann (2011), pois segundo esta pesquisadora Bomfim foi **um intelectual polêmico e engajado na Belle Époque tropical** entre os anos de 1898 e 1914. Isso nos indica o seu lugar e o seu direito de discurso. O próprio fato de parte de sua produção estar em coparticipação com Olavo Bilac já deixa marcas de sua importância, bem como dos desafetos que pode ter atraído. Manoel Bomfim não era um intelectual silenciado ou desconhecido. Ele formava opinião em sua época, dava formação a quem cumpriria tarefa de ensino e aprendizagem. Era um homem político.

Não somente os pares permitem dispor uma ordem para os discursos. Escrever e tornar público determinada ideia tinha e ainda tem custos que funcionam como impedimento do direito de se expressar, pois a palavra também se encontra delimitada pela ordem dos saberes e pelo jogo institucional, que combinados definem o permitido e o proibido. Durante longo período, conseguir publicar e fazer-se reconhecer foi algo muito difícil e complicado, pois em sociedades capitalistas expor ideias ou qualquer outro produto está ligado primeiro às condições gerais de produção e depois à venda em mercado. Vender um produto cultural, intelectual depende da existência (e da constituição) de consumidores com desejo de consumir. Durante grande parte do século XIX e ainda em princípios do século XX, produzir impressos dependia de ter capital para investir na produção/publicação e de pessoas dispostas a comprar. Nesse período, grande parte de autores que conseguiram publicar seus trabalhos

⁵ Coloco “campos” entre aspas por entender que durante os finais do século XIX e princípios do século XX os campos como conhecemos na atualidade ainda não estavam delimitados do modo como se encontram hoje, o que de certa forma permitia que indivíduos de “campos” variados discursassem sobre diferentes conhecimentos e fossem reconhecidos e autorizados por seus pares que, quase sempre, se encontravam em situação parecida.

tiveram que se aproximar da administração pública. Conseguir um cargo público mais próximo possível do governo do Estado significava conseguir base para execução de planos por longo período sonhado.

Considerando os elementos que orientaram a elaboração desta dissertação, cabe assinalar que a mesma se encontra estruturada em três capítulos. No primeiro, procuramos considerar alguns elementos da formação médica de Manoel Bomfim, no âmbito da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Neste caso, enfatizamos um estudo de quatro teses sustentadas no mesmo ano em que Bomfim apresentou o seu trabalho de conclusão do curso, isto é, em 1890. Para tanto, o trabalho se apoiará nos escritos de Gondra (2004), para melhor entendermos o campo de formação médica e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Não foi possível analisar as matrizes das disciplinas, os livros lidos e o sistema de referência que definia o marco conceitual do curso médico e da parte destinada aos problemas sociais.

No segundo capítulo, focalizamos o curso-livro *Lições de Pedagogia*, procurando observar sua estrutura e os elementos explorados no mesmo, como forma de dar a ver o debate doutrinário a respeito da pedagogia e das suas derivações. Por fim, uma entrada tópica no livro *Pensar e Dizer*, obra razoavelmente estudada no campo da psicologia, considerada uma espécie de discurso fundador da psicologia aplicada à educação.

O investimento permite dar visibilidade à experiência docente de Manoel Bomfim, aspecto que ainda merece estudos, de modo a considerar as instituições onde ensinou, o ambiente da reforma em que viveu e que animou os empreendimentos nos quais se envolveu, bem como as exigências e condições para publicar e os usos do que se publicou. Tais possibilidades se encontram apenas apontadas nesta dissertação, que, de modo muito sumário, procurou chamar atenção para a inserção e intervenções que Manoel Bomfim promoveu no campo da educação no sentido de imprimir certa racionalidade e possibilidade maior de controle sobre as ações dos mestres de futuros mestres.

O interesse pelo estudo do autor se iniciou entre os anos 2000 e 2002, quando ainda cursava o bacharelado em história na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Conheci o autor por intermédio das constantes visitas que fazia à biblioteca do IFHCS (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais), situada no Largo de São Francisco no Centro da Cidade do Rio de Janeiro, muito tempo da formação em história foi vivido naquele espaço. Lá tive contato com a primeira obra de Bomfim, que li completamente, o livro *O Brasil na História* (1930), não se pode negar o impacto causado pela leitura deste texto, que apresenta a História do Brasil tendo em vista a visão dos que ficaram fora da História. A Independência do Brasil em Bomfim tinha outro matiz e outra matriz; ela era celebrada como uma façanha dos homens

que participaram da Revolução Pernambucana de 1817. O Brasil em seu passado e em seu presente, no caso o presente do autor, eram examinados com base em vocábulos e teorias presentes nas patologias tratadas pela medicina. Até aquele momento não havia lido nada igual.

A facilidade encontrada para entender as argumentações de Manoel Bomfim com base em causas e efeitos – mecanismos comuns para visualizar o aparecimento, desenvolvimento, cura ou morte de um organismo parasitado pelo outro – não era algo muito difícil de ser compreendido para quem trabalha em ambiente hospitalar. À época, a autora desta dissertação vivia intensamente sua vida laboral na enfermagem cuidando de doentes de diferentes patologias. Talvez isso explique em alguma medida a leitura que fez do autor aqui abordado e a certa proximidade com vocábulos que lhe permitiram entender a organização textual das teses entregues à Faculdade de medicina do Rio de Janeiro, no ano de 1890, que foram trazidas como fontes documentais para interpretação do médico que adentrou o “campo” da Educação e dele não mais se afastou.

Terminados os estudos no campo da história, a autora passou a cursar pedagogia na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), entre 2006 e 2010, sem esquecer o problema criado e não resolvido dentro dos limites da Faculdade de História com o autor Manoel José do Bomfim. Durante estes anos, a partir de leituras de outros autores, que no Brasil têm se dedicado à leitura da vida e obra do autor, resolveu buscar sua inserção no campo da Educação com base nas obras dedicadas a esta área do saber, que foram legadas pelo professor Bomfim e que em certa medida seguem ainda pouco citadas.

A leitura dos trabalhos de Bomfim seguem distribuídos em três capítulos: o primeiro, dedicado ao tempo de sua formação médica, que foi concluída com entrega de sua tese com vistas ao título de médico. Sua leitura não foi isolada, mas comparada a três outros trabalhos, que entregues no mesmo ano (1890) buscam criar ambiência formativa de Bomfim para melhor esclarecimento de sua produção e trabalhos que exerceu. O segundo capítulo foi construído tendo em vista a leitura do livro *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]), buscando clarear a forma de educar exercida por Bomfim e dispensada aos futuros professores, e sua compreensão da necessidade de educar a sociedade em seu momento histórico. O terceiro capítulo não aborda de forma aprofundada a obra *Pensar e Dizer* – o estudo do símbolo no pensamento e na linguagem (2006 [1923]), mas tenta apresentar os pontos de encontro entre as preocupações destacadas pelo autor no campo da educação e no campo da psicologia. Para tanto, a proposta foi comparar pontos-chave presentes nos dois trabalhos de Bomfim, que têm grandes contribuições a serem agregadas ao campo da Educação.

Quanto ao referencial teórico que conduzirá esta escrita, será adotada parte de conceitos apresentados e esclarecidos por Michel Foucault (2003) em suas aulas no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, intitulado *A ordem do discurso*. O conceito de discurso percorrerá todo o trabalho e é importante ressaltar que quando for usado estará referendando o que ultrapassa o que é falado, o que está escrito, no campo social, político e cultural. Será expresso como conjunto de práticas, de conhecimentos que invisíveis tocam os diferentes espaços de convivência coletiva e individual, tornando possíveis estabelecimentos de redes de saberes poderes que autorizam ou negam conjuntos de códigos de posturas que viabilizam o permitido e o proibido. Como no caso da Faculdade de Medicina, que no exercício de conjunto de saberes e práticas educou seus discentes futuros médicos com discursos de verdades que permitiram em diferentes momentos que diagnosticassem patologias físicas, sociais e ambientais, as quais medicalizadas poderiam adaptar seres humanos, ambientes e sociedades a modelos sanitários civilizados, cerceando a doença e preparando o corpo sadio para o trabalho.

Outra produção de Foucault que conduziu a escrita e fez pensar as diferentes produções sociais e representações que cumprem tarefa de produzir efeito foi o livro *Segurança, território, população* (2009), que trabalha os conceitos de dispositivos de segurança e mecanismos de segurança, bem como a importância necessária destes com o sentido de garantir a governamentalidade dos diferentes lugares da sociedade, incluindo a escola. Não podemos deixar de citar também o uso de conceitos como o de poder disciplinar, que exercido sobre os corpos garante formar indivíduos para diferentes lugares e tarefas que precisam ser ocupados de forma ordeira e civilizada.

O conceito de *autoridade pedagógica* foi tomado de Pierre Bourdieu do livro *A reprodução* (2010), quando o autor analisa o sistema de ensino e esclarece que embora invisíveis existam mecanismos investidos de poder que não seriam questionados, mas obedecidos tamanha é sua representação simbólica e capacidade de reprodução, formando em torno de si conjuntos funcionais que impedem abalo ou corrosão do sistema.

No campo da História da Educação, trabalhamos com o conceito de impressos para tratar das obras publicadas por Bomfim. Para pensar o conjunto de saberes que foram sendo trabalhados por Manoel Bomfim no interior de suas classes na Escola Normal do Distrito Federal, utilizamos o conceito de *compêndios* que foi tão bem esclarecido por Tamires Paiva na Dissertação *Noções para persuadir e educar* (2011), apresentada à UERJ.

Procurou-se, portanto, situar como o trabalho foi pensado e desenvolvido de forma a não se afastar das demais produções que estão sendo realizadas com o intuito de melhor

aclarar as práticas que foram sendo estabelecidas, reforçadas ou afastadas, dependendo da ambiência histórica de cada presente. Não se é inocente a ponto de acreditar que todos os pontos aqui colocados foram cumpridos. Mas crê-se que se cria com este trabalho ambiência para repensar as produções intelectuais para além de simples conjunto de escritos. São crenças de homens que se preocuparam com demandas sociais de seus tempos, cercadas por conjunto de crenças e verdades que buscaram a transformação do que entendiam como caos em algo melhor.

Muitas foram as dificuldades enfrentadas pela autora durante o curso de mestrado, bem como no tempo dedicado à escrita desta dissertação. Sabe-se que há propostas anunciadas não alcançadas e não preenchidas quanto à pesquisa, forma e conclusão da tarefa iniciada em 2012, quando teve início o mestrado. No período que compreende o início e o término desse curso muitas foram as dificuldades enfrentadas pela autora que fizeram reformular o projeto inicial por pelo menos duas vezes. Contudo conseguiu-se chegar ao final nesta versão deixando brechas que poderão ser preenchidas em trabalhos futuros.

1 SABERES MÉDICOS, MARCOS e MARCAS para a EDUCAÇÃO

1.1 A Faculdade de Medicina e o discurso autorizado

A Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro constituiu-se como um espaço importante e necessário no sentido de autorizar o discurso dos médicos, conformar seu caráter científico de lugar de produção do saber, reservando aos formados em medicina o direito de clinicar, cuidar dos males do corpo, intervir em ações sociais que auxiliassem no provimento de medidas sanitárias e higiênicas voltadas para o bem comum e preservação da vida saudável. Neste capítulo, realizamos um investimento em leituras de modo a esclarecer como se dava o funcionamento da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1890-1924). Dessa forma, fez-se leitura do capítulo “A construção do campo médico no Rio de Janeiro”, material que compõe o livro *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação na Corte Imperial*. (2004), escrito por José Gonçalves Gondra, texto bastante rico em detalhes para compreender o processo do campo médico no Brasil.

Cabe assinalar que neste exercício promoveram-se algumas referências aos momentos anteriores ao período recortado neste estudo (1890-1924), em virtude do pouco avanço nas práticas científicas da época e da grande dificuldade do Estado e da própria Faculdade de Medicina em ter seu discurso alcançado e legitimado pela sociedade em seus diferentes níveis. Ao lado disso, a própria formação e profissionalização dos médicos parece ter se dado abaixo da necessidade da população da capital da República (FIGUEIREDO, 2008), o que fez preservar, ainda, um conjunto de práticas médicas fora do que estava sendo preconizado pelo campo científico em formação, o que demandou que as preocupações com a formação e institucionalização do campo médico permanecessem como o combate ao ativismo médico e aos diferentes praticantes da arte de curar, embora a cronologia tenha avançado para o século XX.

A ação dos ativistas constituía um conjunto de práticas sem apoio e sem cobertura do discurso da “ciência”. Nesse sentido, o combate promovido pela e em nome da razão médica deveria não somente alcançar religiosos e curiosos, como ser travado internamente contra uma medicina considerada arcaica, podendo ser caracterizada por focalizar os sintomas, hostil a um diagnóstico centrado na contribuição das novas descobertas oriundas da química, anatomia, fisiologia, física e geografia, por exemplo. Tratava-se também de erigir a ciência médica sobre novas bases, cujos fundamentos deveriam ser a definição das causas das doenças, a descoberta de seus

efeitos e as consequências resultantes, a fim de escolher o procedimento terapêutico adequado e eficaz (GONDRA, 2004, p. 32-33).

Desautorizar práticas e discursos instituídos tornava-se um verdadeiro campo de batalha, já que envolvia a crença popular no poder de cura que era praticado por pessoas que também exerciam a arte de curar e cuidar da saúde do corpo sem, contudo, terem cruzado os muros da Faculdade de Medicina que se erigira no século XIX. A grande desconfiança da população com relação à nova forma de cuidar do corpo, que era trazida com as novas práticas de cuidados apoiadas no discurso científico, é possível de ser percebida por meio das perseguições ao exercício ilegal da arte de curar e cuidar dos corpos dos homens, mulheres e crianças que, até bem pouco tempo, era comum e aceito pela sociedade.

Ao procurar dar conta dos modos como se fez de forma prática o reconhecimento do discurso de poder da ciência e da razão sobre as diferentes formas de cuidar e curar os corpos doentes, Gondra (2004) faz referência à necessidade de remodelação do espaço físico, cultural e social no Rio de Janeiro, o que ele chamou de **europização**. A vida colonial antes da chegada da corte portuguesa não era nada fácil com o acometimento de doenças como cólera, varíola, febre amarela, sífilis, tuberculose, entre outras. Os que habitavam o espaço da cidade do Rio de Janeiro, de certa forma, já estavam acostumados às suas intempéries e aos arranjos possíveis criados para lidar com as doenças que acometiam aquela sociedade regularmente. Nesse sentido, para o autor, a forma para reorganizar a sociedade do Brasil da época seria a criação do desconforto com o atraso existente junto à população que ali habitava. Isso só foi possível quando se pode comparar o estilo de vida levado em algumas cidades da Europa e da América, fazendo oposição ao que se verificava no Rio de Janeiro, criando, desta forma, discursos de verdade que provocaram mudanças no meio físico com a criação de várias instituições de saber-poder e mudanças nos hábitos culturais praticados naquela sociedade.

Quem viveu nas cidades tomadas como modelo ou tomou conhecimento de modos de vida considerados civilizados (praticamente sua vida inteira) procurou construir um estranhamento ao que se encontrava na Capital do Brasil. Com isso, investiu-se em medidas voltadas para modificar aquele lugar e torná-lo o mais próximo possível da vida das metrópoles avançadas. Modernizar o Brasil, para Gondra (2004), significava “crer – fazer crer” no discurso científico como lugar de operação de saídas racionais para a crise evidenciada entre os diferentes grupos que detinham o direito autorizado de curar doenças. Criar instituições organizadas seria o primeiro passo dos muitos que se teria que dar para transformar aquela sociedade, classificada como atrasada de modo a colocá-la em pé de igualdade com as cidades europeias e norte-americanas no sentido da beleza, bem como da

ciência e da cultura. Vencer os inimigos internos, como a falta de saúde, a falta de higiene e falta de saneamento estava na ordem das necessidades e inovações que os saberes-poderes científicos intentavam construir. O problema, na maioria das vezes, esbarrava no convencimento da população quanto à importância de tais investimentos no que dizia respeito à vida individual e coletiva daquela sociedade.

No período anterior à chegada da família real portuguesa em 1808, no Brasil, não havia um lugar específico para formação em medicina. Os brasileiros que se interessassem em estudar e possuir diploma de médico deveriam se dirigir a lugares de formação externos, como, por exemplo, a Faculdade de Medicina de Montpellier e Faculdade de Medicina de Paris. Como bem sabemos, no Brasil colonial não era permitida instituição de entidades de formação superior, assim como também não era autorizada a criação de órgãos de imprensa. Com a fuga da corte portuguesa para as terras de além-mar, as autoridades se viram diante da necessidade de criar novos lugares de saber-poder que os permitissem estarem o mais próximo possível da vida levada na Europa. A Faculdade de Medicina não foi criada logo no início da chegada da família real. Inicialmente, cuidou-se de criar duas escolas de medicina, uma na Bahia e outra no Rio de Janeiro. A Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro esperaria 24 anos para ser instituída, bem como sua congênere da Bahia. Primeiro elas foram transformadas em Academias Médico-cirúrgicas e, posteriormente, por meio de um decreto da Câmara dos Deputados, emitido em 3 de outubro de 1832, tais Academias foram transformadas nas Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e Faculdade de Medicina da Bahia.

A ausência de entidades de formação médica permitiu que o cuidado do corpo fosse entregue aos mais diversos profissionais ou entendidos no assunto, fato que contribuiu para grande dificuldade do reconhecimento dos profissionais médicos como únicos responsáveis pelo direito de cuidar do corpo saudável, do corpo doente e do corpo sem vida. No Brasil do século XIX, havia fartura de doenças para serem tratadas e grande oferta de “profissionais” para cuidar, prescrever, rezar. O meio físico habitado era percebido como favorável ao aparecimento de doenças. Os grandes aglomerados humanos permitiram a construção de discursos de verdade, que passaram a construir e autorizar o discurso médico-científico como o único responsável pelo cuidado do corpo, que foi sendo estendido ao conjunto da sociedade por meio de livros, dicionários, jornais, peças de teatro e revistas, por exemplo.

1.2 Faculdade de Medicina em 1890 (as teses)

Neste item examinaram-se os discursos presentes na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ) constantes em quatro teses escolhidas dentre as 14, que foram apresentadas com o intuito de encontrar nelas marcas do discurso higienista muito comum entre os médicos durante o século XIX no Rio de Janeiro. A seguir, compararam-se as quatro teses com vistas a deixar ver que embora os elementos da cadeira de higiene não estivessem bem referidos nos textos, pelo menos em três escritos percorrem e organizam a narrativa desses trabalhos acadêmicos, entregues pelos futuros médicos à Faculdade no ano de 1890. Tais trabalhos foram aprovados pelos avaliadores: dr. José Maria Teixeira, dr. Valladares e dr. Crissiuma, já que atendiam aos estatutos da instituição. A leitura desses escritos não busca um estudo aprofundado da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, buscando situar minimamente o ambiente de formação de Manoel José do Bomfim. Buscou-se entender como sua formação médica e os discursos presentes nesse ambiente foram apropriados por este intelectual e por ele disseminados nos diferentes espaços políticos e sociais pelos quais circulou.

A constituição desse primeiro núcleo documental foi realizada por meio da pesquisa no acervo de obras raras da Biblioteca da FMRJ, reproduzido com o uso de máquina fotográfica, pois as teses do ano de 1890, presentes no setor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), não podem ser manipuladas com frequência devido ao desgaste promovido pelo tempo. Isso pouco prejudicou o trabalho de pesquisa, tendo em vista que na atualidade o auxílio da informática muito tem contribuído para acelerar o trabalho investigativo. As fotos foram transferidas para o computador, o que fez evitar muitas idas e vindas à biblioteca da Faculdade de Medicina e se transformaram em um acervo documental, que pôde ser consultado várias vezes, quantas se fizeram necessárias. Considerou-se de extrema importância esclarecer como serão apresentados estes materiais neste item.

Primeiro apresentar-se-á a tese “*Das nefrites*”, apresentada pelo dr. Manoel José do Bomfim. Nesse estudo, focaliza o problema da infecção muito presente em pessoas acometidas por doenças variadas. Muito embora a nefrite não seja uma doença contagiosa, é importante observar que, no Brasil da época, era comum pessoas serem acometidas por doenças como a tuberculose⁶, febre amarela⁷, sífilis⁸, varíola⁹ e outras patologias que,

⁶ Tuberculose: doença infecciosa de evolução subaguda ou crônica, que primeiramente afeta o parênquima pulmonar, com sintomas insidiosos ou intensos, podendo apresentar períodos de relativos bem-estar, fazendo

segundo o autor, enfraqueciam o corpo proporcionando o acometimento da nefrite¹⁰. O autor investiu em dado discurso de modo a informar aos leitores sobre o desenvolvimento do quadro infeccioso e como este preparava o corpo para surgimento de novas doenças. Porém, no caso de Manoel Bomfim, a ideia de infecção será muito útil para tentar desenvolver a tese de que uma doença pode contaminar outros órgãos do corpo, ou que um órgão como o rim pode ser contaminado em virtude da circularidade que ocorre no próprio organismo de elementos nocivos à saúde. Nesse caso, a infecção pode se dar pela ingestão de alimentos mal conservados, ou seja, elementos externos, como por elementos internos, um órgão infeccionado por qualquer doença infecciosa pode causar infecção em outros órgãos.

Nesse sentido, as prescrições higiênicas se darão a partir da observação da qualidade dos alimentos a serem consumidos. Em outros momentos serão aconselhados evitar ambientes úmidos e frios, a prática de exercícios moderados aos pacientes que já se encontravam acometidos pela nefrite. Segundo o autor, o rim não adoecia por si mesmo, era necessário um conjunto de fatores que facilitassem o aparecimento da doença. As infecções cutâneas causadas pela sífilis foram apresentadas como causas desta nefropatia. Como pode-se perceber, as noções de higiene que se pretendia disseminar na sociedade intencionavam uma

com que o paciente relaxe o tratamento e desenvolva a doença com maior agressividade, e se não for tratada eficazmente pode levar ao óbito. Foi descoberta por Robert Koch em 1892, que isolou e descreveu o bacilo e definiu a base fundamental para o diagnóstico da tuberculose.

⁷ “Doença infecciosa febril aguda, causada por vírus transmitidos pela fêmea do mosquito da família Aedes, que anteriormente se alimentou de sangue de uma pessoa infectada. Os homens adquiriram a doença quando invadiram o habitat do vetor, através de desmatamentos, abertura de estradas, construções hidrelétricas etc. A febre amarela também é conhecida por tifo icteróide, tifo amarelo, Mal de São, vômito negro e febre das Antilhas” (KATO, 2003, p. 170).

⁸ “Doença infectocontagiosa sistêmica (acomete todo o organismo) que evolui por forma crônica (lenta), tem períodos de agudização e períodos de latência. Pode comprometer múltiplos órgãos (pele, olhos, ossos, sistema cardiovascular e sistema nervoso). A primeira manifestação da sífilis se dá através de uma pequena ferida nos órgãos sexuais (pênis, vulva, vagina, colo do útero) que começa a surgir duas ou três semanas após a relação sexual. (Esta ferida chamada também de cancro duro desaparece após um mês aproximadamente)” (Ibidem, p. 430).

⁹ “Doença infecciosa epidêmica e endêmica que se transmite direta ou indiretamente. A varíola exterminava populações inteiras, porém, atualmente, com o emprego da vacina, verificam-se somente casos isolados. O agente responsável pela doença é um vetor” (Ibidem, p. 483).

¹⁰ “Nefrite é um estado mórbido do tipo inflamatório ou degenerativo que afeta o rim; a nefrite é caracterizada por sintomas de disfunção renal e, frequentemente, por edema e hipertensão. Segundo a classificação de Addis, são incluídas entre as nefrites: a *glomerulonefrite*: inflamação do glomérulo, isto é, da estrutura do rim na qual ocorre a infiltração de urina. A glomerulonefrite manifesta-se por moléstias infecciosas, principalmente de origem estreptocócica (faringite, reumatismo articular agudo, escarlatina etc.). Mesmo estando estabelecida a correlação com as infecções, verificou-se que não estão presentes germes, assim como seus produtos tóxicos mais recentes permitiram verificar no glomérulo a presença de anticorpos contra o tecido renal; portanto, provavelmente a infecção desencadeia, por meio de mecanismo complexo a formação desses anticorpos que causam a disfunção. Na glomerulonefrite distinguem-se uma forma aguda e outra crônica” (Ibidem, p. 338).

alimentação, ambiente e um corpo sadios, provavelmente para bem servir nos diferentes espaços sociais. Com isso, o futuro doutor articulava saberes disseminados ao longo da formação médica, indiciava seu pertencimento e adesão ao mesmo tempo em que indicava a posição a ser ocupada na ordem médica, isto é, uma aproximação com a medicina social.

As outras teses, assim como a de Manoel Bomfim, no que toca aos cuidados higiênicos, seguiram características semelhantes, na maioria das vezes. Mas é importante notar que a tese que versa sobre a tuberculose foi mais segura na forma de apresentar a necessidade de práticas higiênicas entre a população, não importando se tratava de parcela da sociedade mais abastada ou se o público-alvo eram os pobres, já que a tuberculose era transmitida por contágio, uma moléstia que atingia ricos e pobres em igual intensidade. Por se tratar de uma doença infecciosa, os ambientes precisavam ser mais limpos e mais aerados, elementos que se constituíam em objeto de debate no domínio médico-higiênico.

A tese do sr. Marcionillo de Barros Lins, intitulada *Etiologia e Profilaxia da Tuberculose* consistiu em um trabalho que também demonstrou algumas das preocupações da medicina higienista da época. Nesses escritos o autor apresentou a ideia de contágio, de infecção, o meio como agente transmissor da tuberculose. Marcionillo apresentou prescrições tanto no que tange o tratamento médico como o que importava ser feito no meio social para que se higienizasse o ambiente e se evitasse transmissão do bacilo de Koch. Das teses que foram lidas, esta foi a única em que o autor se autoproclamou médico higienista. As demais tocaram no assunto, mas não houve aprofundamento no sentido de demonstrar claramente o que seria de interesse prático para o exercício da medicina higiênica, o que não foi difícil de compreender, já que a tuberculose era uma doença com alto grau de mortalidade e o próprio autor classificava-a como o “mal do século”.

A questão da hereditariedade foi bastante discutida por Marcionillo, contudo sua importância não foi valorizada, pois se entendia à época que esse mal não se transmitia dos pais para os filhos, o que ocorria era a convivência em um mesmo meio mal aerado que se tornava um ambiente propício à transmissão da tuberculose. No que se refere à hereditariedade, importa chamar atenção para a presença desse conceito nos quatro trabalhos. Todavia, nos diferentes escritos existe constante desvalorização de sua importância para o acometimento das doenças examinadas nas quatro teses.

Nos dois últimos textos que foram analisados, os autores trataram dos males mentais como doenças provindas, na maioria das vezes, de questões sociais. O fator hereditariedade poderia ser mais valorizado, no entanto não foi. Afastando-se de questões hereditárias, eles valorizaram características referentes ao meio frequentado pelos doentes como vetor dessa

modalidade de adoecimento. Isso deixou ver que a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro a esta época promovia um deslocamento do discurso hereditário como fator explicativo para as condições de doença física, bem como para as condições de doença mental.

Com a leitura feita da tese do sr. Marcio Filaphiano Nery, encontrou-se certa valorização da questão da hereditariedade no discurso sobre doenças mentais e neurológicas. Nesse caso, contudo, tal discurso é abandonado e o interesse se foca mais sobre o que anuncia o título do trabalho: “Da influência exercitada pelas moléstias do aparelho circulatório quanto ao desenvolvimento das moléstias mentais e destas sobre aquelas” (1890). Ao ler o texto, visualizou-se narrativa médica sobre o aparelho circulatório que foge ao conhecimento da autora, portanto, dificulta dissertar sobre a mesma. Já no que concerne às doenças mentais, o autor anunciou que iria tratar da questão do alcoolismo, o que nos remete a deslocar o olhar para a questão do discurso higiênico e sua possível prescrição para o controle da população. Percebe-se, portanto, o deslocamento da questão da hereditariedade para a questão do meio e da causa e efeito. A ingestão de álcool é algo que afeta o indivíduo tanto em seu corpo como em sua mente, e é isso que o autor procurou provar. Para ele, o exercício de exames laboratoriais se constituiu em uma inovação de grande importância para a medicina da época no Brasil, o que proporcionou experiências em cadáveres, os quais o autor relatou ter sido de extrema relevância para maior conhecimento do mecanismo de funcionamento do aparelho circulatório e acometimento de doenças cardíacas.

As experiências relatadas foram vivenciadas pelo futuro médico no Hospício Nacional de Alienados, o que demonstra que nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro já havia esforços no sentido de constituir material científico procedente de pesquisas na própria instituição. Em contrapartida, percebeu-se que não era uma prática que atingia todas as pesquisas. Do material que selecionamos, este foi o que utilizou grande parte de sua própria experiência para efeitos de demonstração. A última tese lida apresenta temática bem próxima desta apresentada, pois também tratou dos males mentais, expondo com grande clareza medidas higiênicas as quais os doentes mentais deveriam ser submetidos.

O último trabalho que se fez leitura foi o do sr. Murillo Tito Nabuco de Abreu, *A histeria no homem*, tese que também procurou utilizar da experiência do autor no Hospital da Misericórdia, na enfermaria de Clínica Médica para adultos. É importante destacar que, segundo o autor, para além da hereditariedade outros elementos contribuiriam para o acometimento da histeria no homem. À época, a histeria era uma patologia predominantemente relacionada ao feminino, tese que Murillo vai problematizar, apontando que os homens também se encontravam sujeitos a grandes estresses morais ou do próprio

ambiente urbano. Para ele, novas profissões que surgiam com práticas comuns de seu tempo criavam condições para predispor os homens à histeria, mencionou, igualmente, o impacto moral da escola sobre este público como fator relevante para o aparecimento da doença. Considerava seu estudo como de grande relevância para a ciência médica em seu presente por não existir no Brasil dos anos de 1890 bibliografia sobre o assunto. Segundo ele, o que existia como material para estudo seriam experiências importadas de outros países.

Este foi mais um trabalho que reforçou a necessidade de a Faculdade de Medicina se tornar um polo de formação e ambiente de criação de experiências registradas para consulta dos próprios médicos e dos médicos em formação. O discurso presente nesse texto é o da causa e efeito e conseqüentemente o meio se estabeleceu como agente causador de patologia. Percebeu-se que o autor fez referência a alguns casos em que a histeria no homem apresenta como agente etiológico a hereditariedade, mas, assim como nos outros trabalhos, ele optou por abandonar este caminho e criar aderência a outras formas para explicar a histeria no homem. Ao seguir trajetória aproximada da exercida por seus colegas formandos em medicina, optou pelo discurso de causa e efeito e o meio como agente causador de problemas patológicos. Isso facilitará a prescrição de medidas higiênicas para controle das doenças do corpo e da sociedade. Nesse sentido, evidencia-se preocupação com segurança e controle da população, percebe-se utilização pela classe médica de mecanismos de saberes-poderes que, apoiados em estratégias discursivas, autorizam intervenções médicas científicas em diferentes práticas do cotidiano e nos diversos lugares sociais.

Ao terminar apresentação dessa significativa mostra de algumas teses sustentadas junto à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1890, passa-se a examinar como os trabalhos foram dissertados e como o discurso higiênico foi apresentado em cada um deles. Assim, serão utilizados os exemplos apresentados por Foucault em *Segurança território e população* (2009), quando o autor abordou a questão da epidemia de varíola e a prática da variolização ou da vacinação da população. Os autores aqui elencados demonstraram conhecimento sobre o mecanismo de infecção, de adoecimento e o modo como se efetivava a cura, na maioria das vezes, a partir da formação dos conhecimentos difundidos pelas experiências que se realizavam na Europa trazidas ao Brasil, por meio dos livros, sobre os quais os estudantes se debruçaram durante seus estudos.

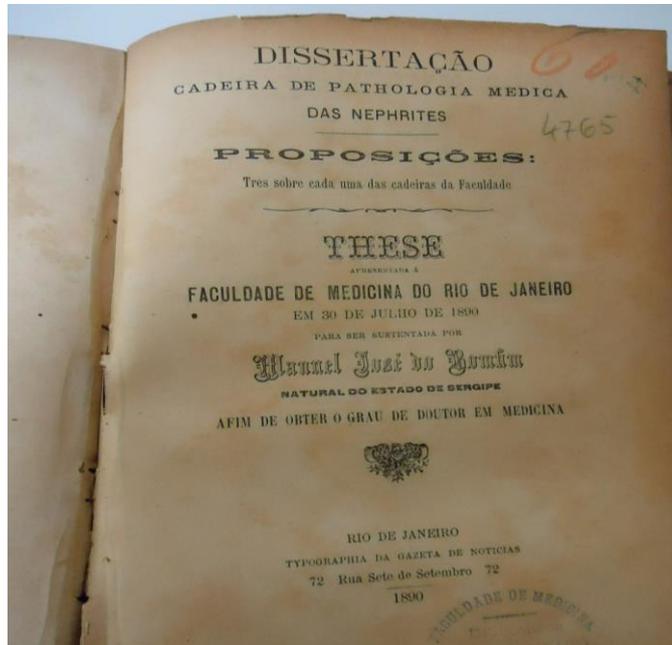
O discurso médico científico produzido na Europa foi difundido entre médicos e estudantes de medicina da época, tendo alcançado sucesso, transformando-se em discurso de verdade e conhecimento, muito embora muitos deles, em seus relatos, demonstraram jamais ter experimentado reproduzir as experiências importadas. A falta dessa informação não deve

minimizar o impacto da formação escolar dos médicos e do sistema documentário que orientava a mesma na orientação da conduta e percepção dos homens da ciência.

O uso do cálculo racional que Foucault classificará como **dispositivo de segurança** no mapeamento de probabilidades de se ficar ou não doente assim foi empregado para classificar, para cada indivíduo ou coletividade, o perigo que representavam as doenças para a sociedade e, ao mesmo tempo, o perigo que o meio representava para o indivíduo ou para a sociedade como um todo. Como os médicos, em 1890, estão se utilizando dessa racionalidade em suas teses e no uso do racional praticado por eles, notou-se certa semelhança com a crítica tecida por Foucault que, foi pensado, muito pode ajudar a entender a prática de dado discurso entre os médicos da faculdade de medicina que demonstraram a cidade, a faixa etária e a profissão como antecedentes, ou causas das doenças por eles apresentadas: “Para cada indivíduo, dada a sua idade, dado o lugar em que mora pode-se igualmente para cada faixa etária, para cada cidade, para cada profissão, determinar qual é o risco de morbidade, o risco de mortalidade” (FOUCAULT, 2009, p. 79).

Tais elementos parecem orientar a racionalização em curso, promovendo e organizando uma política dos saberes sobre o indivíduo e sobre as coletividades, na qual os saberes médico-higiênicos, instalados em aparato institucional específico, estratégias, linguagem, aparelhagem e mecanismos de fixação do corpo doutrinário, construirão e legitimarão zonas de permitido e do proibido no que tange ao corpo e à vida em comum. Portanto, foi nesse ambiente, marcado por essa perspectiva que Manoel José do Bomfim se converteu em médico, sensível para as queixas dos corpos, mas também para os reclames da sociedade.

1.3 Manoel Bomfim e o discurso sobre a infecção



Fotografia tirada por mim: Capa da Tese de Manoel Bomfim, entregue a FMRJ em 1890.

O autor da tese *Das nephritis* não apresentou em seu discurso durante sua trajetória enquanto estudante somente o conhecimento demonstrado em seu último trabalho acadêmico na Faculdade de Medicina, mas, antes, tratava-se de discurso de poder expresso pela **autoridade pedagógica** (BOURDIEU, 2010) da universidade. Já no início de seu trabalho dissertativo, o autor se expôs como alguém que participava de um campo formado por um conjunto de conhecimentos autorizados por um ambiente universalizado, ou seja, não existente somente no Brasil, mas um campo sem fronteiras, no qual o exercício da medicina como uma prática científica moderna ocidental procurou se autorrepresentar.

Sabia que o apresentado à academia era algo restrito a um grupo seletivo composto por “seus pares”, portanto não aberto a qualquer um. Foi exatamente para os médicos e seus professores, pessoas que partilhavam do mesmo campo de conhecimento que ele proferiu, que ele escreveu, regido pelas convenções do espaço de enumerações. Não teve a menor dúvida que dissertava sobre algo que a medicina da época não tinha condições de garantir certezas profundas, por conta do avanço lento da ciência de seu tempo histórico.

Não havendo atualmente em ciência uma teoria sobre este assunto, que completamente satisfaça e seja assim geralmente aceita, julgamos acertado dizer, para justificarmos proposições e asserções que adiante tenhamos que emitir. Se aceitamos o rim como um **filtro seletor** está claro que retiramos já as antigas e errôneas teorias que destinavam ao rim um papel meramente passivo e as que o alinhavam com a maioria dos órgãos glandulares, dando-lhe a faculdade de fabricar os elementos da urina. Nesta maneira de ver estamos com Dujardin-Beaumont, Lacorche, Labadie-Lagrave, Beaunis, e outros muitos modernos fisiologistas e patologistas (BOMFIM, 1890, p. 6, grifo nosso).

O que escreveu e apresentou versava sobre o conhecimento acumulado durante seu curso de medicina, portanto em seu direito (e obrigação) de falar não se encontrava sozinho, pois aquilo que enunciava continha marcas da instituição a que pertencia e do saber a que se vinculava, como demonstrado no debate sobre a função dos rins. Portanto, o que dissertou e tornou público não foram conhecimentos soltos, mas se constituía a partir da “rede” de experiência científica que se autopostulava como moderna, exercida dentro da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, ainda que incompleta e na forma de opúsculo:

Escrever sobre nefrites e apresentar um trabalho deste valor será talvez fazer o que pode haver de mais incompleto; mas é que, escolhendo este ponto, não tivemos a pretensão de apresentar volumes, tencionamos sempre dar um opúsculo, que, a nosso ver, pode perfeitamente conter o que diz quem escreve uma *tese* sobre um ponto tão debatido. Escrevemos na presunção de que fazemos para indivíduos que conhecem perfeitamente a medicina em todos os seus ramos, e supomos que a tese só tem razão de ser como um documento em que o indivíduo diga como recebeu o que pensa, como concatenou os conhecimentos de que já deu provas esparsas; que ela é apenas uma amostra da elaboração científica que nele se dá. Foi por pensarmos assim que escolhemos as nefrites para assunto de nossa *tese*, porque podíamos deixar de parte tudo que sobre o objeto de nossa dissertação não fosse de primeira necessidade, tudo que pudesse ser suprido pela proficiência do leitor, tudo que tivesse ganho foros de clássico, tudo enfim que não fosse uma opinião pessoal, ou não servisse para comprová-la (BOMFIM, 1890, p. 1).

No interior de seu trabalho, mobilizou palavras que intentaram parte de seu repertório textual anos depois para definir os males da sociedade, tais como: “viciado, desagregações, assimilação, ação mórbida, degeneração, regeneração, cronifica-se, caráter, degenerescência” (BOMFIM, 1890, p. 22, 23, 33, 36, 37, 45). Estes vocábulos apareceram em seu texto para construir simbolicamente as diferentes possibilidades em que um organismo pode ser acometido pela nefrite. A nefrite consiste em uma infecção que se manifesta no rim predisposto a adoecer. Em Manoel Bomfim, a patologia que escolheu tratar pode se manifestar em virtude de outras doenças que atacavam o organismo causando a degeneração renal. Em seu estudo, percebeu que doentes que apresentavam nefrite, antes de adoecerem por esta, apresentaram outras infecções como: sífilis, varíola, tuberculose, escarlatina, tifo, cólera,

entre outras. Esclareceu que a nefrite jamais poderia ser causada pela exposição do corpo ao frio como acreditavam médicos de correntes diversas.

Atualmente, já quase por unanimidade, os patologistas negam o papel patogênico do *frio* nas nefrites [...] ‘Nenhuma influência é mais completamente admitida pela maioria dos autores na etiologia das nefrites que a do frio úmido exercendo-se de uma maneira prolongada e repetida sobre a superfície cutânea’. As pessoas que dormem sobre a terra fria, as que habitam alojamentos impuros e úmidos, aquelas cujas profissões as expõem à passagem brusca de uma temperatura alta para uma baixa, são apontadas como fornecendo uma larga colheita à moléstia. Admitimos certamente essas condições tão bem como as que produzem a miséria fisiológica, debilitam o organismo, e predispõem ao desenvolvimento de uma lesão renal, porém ao mesmo título que uma pulmonar ou intestinal, ou qualquer outra” (BOMFIM, 1890, p. 17-18, grifo do autor).

Apesar de ter abordado em sua escrita questões e critérios referentes à falta de higiene e condições precárias no ambiente de trabalho que terminam por expor os indivíduos a doenças, o autor não abordou tal assunto como relacionado à medicina higiênica, chegou a se referir à falta de higiene, porém esta não foi muito valorizada no discurso. O que interessou parece ter sido demonstrar como a medicina científica moderna tinha tratado e discutido a doença ou o adoecimento do indivíduo. Apesar de não ter sido constituída em eixo central, a tese reservou um momento para apresentação dos estudos concluídos na disciplina “Higiene e História da medicina”. Causou admiração que o autor não tenha utilizado tal espaço para abordar questões de higiene presentes em seu trabalho, tendo preferido deslocar sua apresentação para a ordem do meio, escrevendo poucas palavras sobre a métrica das ruas e questões de aeração espacial, sem abordar aspectos médicos que discutissem a saúde e a doença.

- I A largura da rua para que dela possa ter uma boa insolação deve ser de dimensão igual a altura dos prédios que a limitam.
- II Melhor orientação das ruas é a dita meridional, de norte a sul, e as transversais de leste a oeste.
- III As ruas devem ser retas a fim de facilitarem a ventilação (BOMFIM, 1890, p. 63).

Essa abordagem da Medicina Higiênica nada envolvida com as questões apresentadas no corpo do texto podem ser entendidas pela visualização na capa do trabalho quando o autor deixou registrado que nas “Proposições” que da disciplina higiene havia escolhido e citado três: uma para cada cadeira cursada. Entendeu-se, com base nisso, que não era cobrado dos alunos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro longo discurso sobre questões de higiene. Os aspectos de higiene que foram observados pelo autor faziam parte da grande preocupação

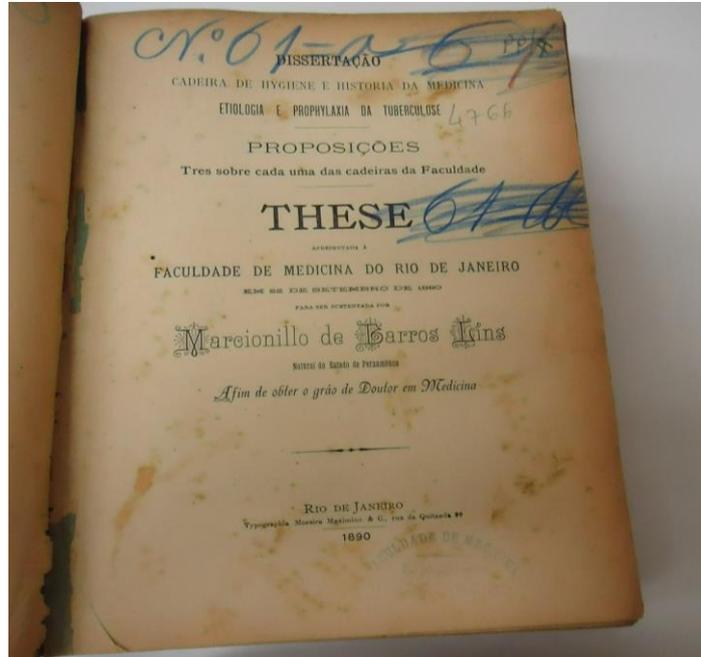
vivida pelos médicos no que dizia respeito à necessidade de sanear o espaço físico de maneira a evitar adoecimentos.

Sabemos que 13 anos depois o prefeito do Distrito Federal, Pereira Passos¹¹, empreendeu obras vultosas de saneamento e embelezamento urbano, que ficaram conhecidas como “o bota abaixo”, em que vários cortiços foram destruídos, dando lugar a construções civilizadas e civilizadoras. Com isso, grande parte da população que vivia no Centro foi paulatinamente empurrada para os subúrbios ou subiram os morros próximos aos locais onde trabalhavam e residiam. Contudo, outra interpretação entende que tais obras tiveram como principal objetivo melhor integração da cidade. “A visão organicista de cidade do prefeito Pereira Passos pode ser percebida no estabelecimento de seu sistema viário. Este, interagindo com o plano de intervenção urbana federal, buscou integrar as mais diferentes regiões da urbe” (AZEVEDO, 2003, p. 53).

Como hipótese, podemos pensar que Manoel Bomfim, diante da escolha do traçado urbano como algo importante para a medicina higiênica, trabalha com discursos presentes na Faculdade de Medicina que, para além da preocupação de cuidar do corpo doente, interessava-se pelo estudo do meio físico, lugar de habitação e circulação de pessoas e sua possível transformação de maneira mais racional e científica. Essa perspectiva se concretiza, por exemplo, nas reformas urbanas ocorridas entre 1903 e 1906, sob a direção dos engenheiros Rodrigues Alves e Pereira Passos. Curiosamente, em parte desse período, Manoel Bomfim foi responsável pela Instrução Pública do Distrito Federal e, comissionado por esse governo, estudou Psicologia Experimental em Sorbonne.

¹¹ “Pereira Passos fazia parte de uma geração de engenheiros cuja formação era bem diversa daquela recebida pelos engenheiros formados no último quartel dos oitocentos e que estiveram à frente da intervenção urbana federal. Formou-se na Escola Militar da Corte, entre 1853 e 1856, uma época em que o ensino de engenharia encontrava-se ainda vinculado à administração e à formação do quadro oficial do Exército” (Azevedo, 2003, p. 49).

1.4 Tuberculose: a verdadeira epidemia da atualidade



Fotografia tirada por mim: Capa da Tese de Marcionillo de Barros Lins, entregue a FMRJ em 1890.

Nas estatísticas mortuárias da cidade do Rio de Janeiro é sempre a tuberculose que se apresenta em primeiro lugar, competindo vantajosamente com qualquer das epidemias que a visitam. Ela não respeita condição alguma social; é a verdadeira epidemia da atualidade, contra a qual os profissionais têm que empregar seus esforços e aptidões (LINS, 1890, p. 3).

No texto de Marcionillo de Barros Lins, do ano de 1890, o que mais chama atenção na sua investigação da tuberculose são as vidas que ela retira da população jovem em fase de grande produção laboral. Porém esta triste realidade pode modificar-se através da ciência, já que “o caráter infeccioso desta moléstia [...] ficou comprovado que se propaga pelos germes do mesmo modo que as moléstias virulentas e contagiosas” (Lins, 1890, p. 4). Diversas experiências em cobaias e o grande tempo dedicado à observação dos indivíduos acometidos pela tuberculose, por inoculação cutânea ou por contágio, fazem perceber quais os animais, além dos homens, eram mais atingidos pela tuberculose. Os mamíferos foram os que apresentaram maior índice de infecção, contudo, “Enfim, podemos dizer que a tuberculose é mais frequente nos animais condenados a viver em estábulos, onde as condições intensivas do contágio se realizam facilmente” (LINS, 1890, p. 13). Nesse momento de sua escrita, percebe-se o discurso médico higiênico que tendia a autorizar ou desautorizar os espaços

destinados à convivência, independente do indivíduo ao qual o observador dedicou seu estudo.

Como é o animal mamífero aquele que mais participa da nutrição do homem no Rio de Janeiro de 1890, os bovinos, que têm na vaca seu maior representante por oferecer carne e também o leite componente da alimentação diária em muitas residências foram os mais utilizados nas pesquisas indiretas realizadas por Lins, que fez severas restrições à ingestão de leite proveniente dos estábulos localizados no Rio de Janeiro. Segundo suas investigações, frequentemente as vacas eram acometidas por tuberculose mamária, o que contaminava o leite durante sua ordenha. Em contrapartida, os bovinos, independente do sexo, podiam apresentar a doença em outras partes do organismo, fazendo contaminar, na fêmea, a carne e o leite e, no macho, a carne. Suas investigações asseguraram que muitos dos animais observados por diferentes médicos europeus, apresentavam casos de *Pommeliers* (tuberculose de bovinos) em vacas tísicas ou em vacas que apresentavam a manifestação visível da doença, somente nas mamas. Lins concluiu que a melhor saída para evitar contaminação seria o não consumo de carne ou leite, provenientes dos animais criados no Distrito Federal.

[...] Acreditamos, pois, que todo leite vendido nessa capital deve ser suspeito, ainda mesmo aquele conhecido com o nome de leite de Minas, que não é senão leite vindo dos subúrbios da cidade do Rio de Janeiro. Não é somente no leite das vacas tísicas que se pode encontrar o agente infeccioso da tuberculose. A carne de açougue que entra em tão grande proporção na alimentação dos habitantes das cidades parece também poder servir de veículo e transmitir a terrível moléstia àqueles que a ingerem (LINS, 1890, p. 16).

A alimentação consiste em um dos meios de transmissão da tuberculose, já que o autor fez referências a diversos casos de tuberculose adquirida em virtude dos escarros secos que se desprendiam do solo ou outra superfície em que estava fixado que, levado pelo ar atmosférico, penetrava na cavidade oral do indivíduo provocando nele a tísica. Também fez referência a outros pesquisadores que garantiram a existência do bacilo de Koch nas fezes de crianças infectadas pela doença. Além disso, para ele, a urina às vezes apresentava presença do agente contagioso, porém em quantidade inferior a encontrada em excrementos do tubo digestivo¹². Por ser uma infecção transmitida pelo ar, o autor desaconselhava a permanência de pessoas sadias em ambientes frequentados por tuberculosos, menos em virtude do ar simplesmente, mais pelas gotículas de secreção oral ou nasal que poderiam penetrar na

¹² “Os excrementos das crianças atacadas de tísica pulmonar são perigosos, ainda mesmo que não exista lesão do peritônio ou do intestino [...] as crianças engolem seus escarros e por conseguinte introduzem bacilos no canal digestivo. O exame das fezes tem sempre revelado a existência de bacilos” (LINS, 1890, p. 25).

cavidade oral e nasal de outrem e permitir o contágio de um indivíduo são pelo bacilo tuberculínico.

Logo, entendemos que a tarefa dos médicos higienistas foi trabalhar com vistas à promoção da saúde pública, por intermédio do controle dos alimentos que possivelmente chegavam à mesa da população das cidades, bem como apresentar o meio propício ao contágio pela tuberculose, que deveria ser evitado pelas pessoas sãs. Tais medidas visavam a disciplinar os criadores de gado e os comerciantes de leite e carne em uma cidade que, em 1890, vivenciava crises e surtos atribuídos à de falta de higiene e normas que ordenassem os diferentes espaços sociais.

Do exposto vê-se quanto a estada prolongada junto de pessoas atacadas de tísica pode tornar-se perigosa, principalmente em um lugar em que o renovamento do ar não é suficiente. Ora esta condição pode-se observar em um grande número de circunstâncias, tanto na família como na escola, nos cortiços, nos quartéis, prisões, hospital, enfim, em todas as aglomerações (LINS, 1890, p. 26).

Trazer a tuberculose para ser discutida em uma tese dentro de um campo é procurar maneiras de ajudar a pensar os modelos de disciplinas e buscar afirmar o lugar do médico como um agente social importante e necessário para normatizar assuntos que envolvem saúde e doença, delimitando, com esse recurso, um espaço de atuação composto por diferentes agentes que praticavam uma “medicina” não científica¹³.

Porém, como tais estudos não foram resultado de uma relação de experiência de campo da parte de Marcionillo Lins, também podemos ler sua tese como uma manifestação pública que busca a maior cientificação da Faculdade de Medicina como um lugar promotor de experiências do tipo das que os estudantes de medicina encontram nos livros, sem oportunidade de observação e experimentação daquilo que anunciaram. Tanto Manoel Bomfim como Marcionillo estudaram a experiência dos outros, com base na formação e leitura especializada ofertada pela FMRJ, o que não significa dizer que os autores não faziam suas escolhas quanto a de qual estudo deveriam se aproximar, desconfiar e/ou criar afastamento.

No caso da dissertação de Marcionillo, foram flagrantes suas escolhas e a de seus mestres diretos. Ao dialogar com os trabalhos dos pesquisadores europeus e aceitos por ele, faz a contraposição dos mesmos no quesito que remetia à probabilidade de alguns indivíduos

¹³ “[...] Até o século XIX, a medicina é aquela relacionada à cirurgia rudimentar e à precária clínica dos físicos, cirurgiões aprovados, cirurgiões barbeiros, aprendizes, sangradores, boticários, curandeiros, pajés, padres jesuítas, feiticeiros, curiosos e outras denominações atribuídas aos ativistas da época (...)” (GONDRA, 2004, p.29).

adquirirem ou não tuberculose na vida privada. Como a tuberculose é uma afecção que se transmite pelo ar e tinha relação com o ambiente, na habitação familiar seria menos provável o contágio pela tuberculose, se comparada com a escola. Estando em casa, para o autor, o indivíduo dificilmente permanecia por horas em um mesmo ambiente, já que as diferentes atividades que exercia o convidavam às saídas constantes de um lugar para outro. Já o ambiente escolar obrigava que o indivíduo permanecesse por horas trancado em um ambiente com a mesma aeração, o que provocava o aumento da probabilidade de contágio pela tuberculose.

[...] na escola, por exemplo, a estada em comum dura seis horas com uma principal interrupção de uma hora e algumas horas insignificantes. As medidas higiênicas que o menino toma de si mesmo obedecendo a necessidade de movimento são muito limitadas; a imobilidade prolongada é a regra. Esse meio pode se tornar muito favorável à transmissão da tuberculose.

As escolas encerram em média trinta meninos; quem poderá nos afirmar que dentre eles não existirá um tuberculoso, não digo no último período, mas tendo já a tosse e os escarros sendo já bacilizados. É provável que o bacilo não fique inerte no meio de indivíduos em vias de crescimento que se constipam facilmente com a menor mudança de temperatura e muitas vezes alimentados insuficientemente; pode dizer-se quase com certeza que o bacilo fará vítimas. Parece-nos que o renovamento defeituoso do ar em um meio contendo vinte e trinta indivíduos, dos quais um é capaz de transmitir a tuberculose, é um perigo que devemos juntar a todos os outros (LINS, 1890, p. 27-28).

O autor considerava outros ambientes como hospitais, oficinas, prisões, pensões, colégios, conventos, quartéis militares, mesmo que asseados, propícios à transmissão da tuberculose. Os cortiços também foram considerados lugares predispostos à transmissão da patologia, tendo em vista suas condições insalubres. Os moradores desse tipo de habitação geralmente eram pessoas pobres, naturalmente predispostas a todo tipo de doença. Embora a tuberculose tenha sido descrita pelo autor como um mal que atinge ricos e pobres, não escolhendo a condição social do indivíduo, foi no meio empobrecido que o bacilo melhor se adequou, já que pobreza e falta de asseio pareciam pares ordenados.

O bacilo encontra um meio muito favorável a seu desenvolvimento; indivíduos depauperados, gastos pela fadiga, pelo vício, mal alimentados, dormindo em espaços muito limitados, onde o renovamento do ar é insuficiente e a falta de aceio é absoluta.

O aumento da tuberculose é talvez devido à influência do meio; a população tem crescido consideravelmente, as populações das oficinas têm aumentado como também a das escolas; o aumento tem igualmente sido considerável nos becos, nas ruas sombrias, nas casas sem ar, mal asseadas, sobre as quais a passagem de uma moléstia epidêmica de marcha aguda atrai de tempos em tempos a atenção. A rua na qual o ar não circula, a escada das casas que nunca é lavada, que é mal varrida, é uma fábrica de tuberculosos que não se conseguirá fazer desaparecer, se não

organizando regulamentos administrativos rigorosos e rigorosamente observados (LINS, 1890, p. 28-30).

Nesse fragmento, o autor demonstra sua falta de experiência no assunto tratado, quando diz: “O aumento da tuberculose é talvez devido à influência do meio”, o que faz afirmar leitura de que sua experiência foi uma experiência livresca baseada no estudo de autores estrangeiros, mas poderia se tornar uma experiência eficaz se as sugestões por ele apresentadas fossem ouvidas e postas em prática por meio de regulamentos que possibilitassem aos médicos a observação dos fatos. Como a construção discursiva passava pela **autoridade pedagógica** (BOURDIEU, 2008) da Faculdade de Medicina, esta garantia o reconhecimento de lugar de formação de conhecimento verdadeiro sobre a doença e a sociedade a partir de experiências que pudessem surgir de suas observações e a partir daí ter legitimado o direito de intervir na sociedade com a anuência do Estado.

Durante a escrita de seu texto, Lins procurava demonstrar cuidadosamente como o desenvolvimento das pesquisas em torno da tuberculose se dava no exterior, envolvendo vários pesquisadores que, em diferentes datas, com base em estudos que foram sendo retomados/perseguidos, chegou-se, com Koch, ao conhecimento do bacilo responsável pelo adoecimento por tuberculose. Tal forma de apresentar os fatos parecia deixar claro que o resultado dos experimentos não acontecia da noite para o dia, mas demandava grande investimento em pesquisa e observação, o que permitiria tornar possível o combate racional à doença.

As primeiras experiências de Villemin e as de outros que o seguiram, circunscreveram os limites do problema; sabia-se de então que reproduzia-se a tuberculose inoculando, não só a granulação cinzenta, mas também o pus caseoso, os escarros, o próprio sangue dos tísicos, e que por conseguinte o vírus reside nas diversas formas do tubérculo nos diversos produtos da tuberculose.

Restava, pois, provar a natureza parasitária do agente produtor da tuberculose, e para que essa natureza fosse cientificamente determinada era necessário descobrir o parasita, cultivá-lo e reproduzir a moléstia pela inoculação do produto de cultura. Buhl, em 1873, já havia admitido a hipótese de uma bactéria, mas foi Klebs quem primeiro procurou isolar o micróbio, desembaraçá-lo das impurezas devidas ao processo de cultura, e inoculando-o, reproduzir a moléstia.

Klebs, em 1867, cultivando em albumina de ovo, antecipadamente purificada, produtos cancerosos, notou o desenvolvimento de granulações móveis granuladas e de bactérias que, cultivadas em novos meios albuminosos e mesmo depois de muitas gerações sucessivas inoculadas no peritônio de gatos, determinaram resultados positivos.

Depois Reinstlader [...] confirmou o resultado obtido por Klebs.

Apesar dos trabalhos de Schuller, Deutschmann, Toussaint, Ektund, Baungarten, foi somente em 1882 que Koch, um dos micrógrafos mais autorizados da Alemanha, anunciando à Sociedade de Fisiologia de Berlim que havia isolado e cultivado o micróbio da tuberculose, conseguiu diminuir a indiferença dos que o precederam (LINS, 1890, p. 32-33).

Hoje o processo universalmente empregado para a cultura do bacilo é o dos Srs. Nocard e Roux. Estes experimentadores deram em 1887 a fórmula definitiva dos meios sobre os quais o bacilo tuberculoso se desenvolve abundantemente...

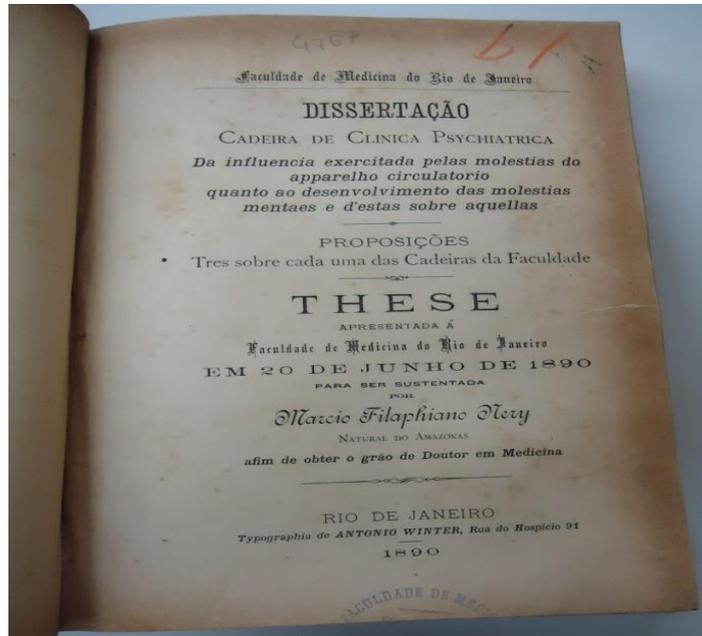
O bacilo da tuberculose não vive nem se multiplica senão em presença de ar: é um aeróbio puro (LINS, 1890, p. 36).

Esta apresentação de certa forma denunciava a necessidade de que o Brasil precisava se tornar um polo de divulgação de saberes, capaz de contribuir com o progresso e desenvolvimento científico que estavam sendo produzidos para a humanidade. Villemin, Buhl, Klebs, Deutschman, Toussaint, Ecktund, Baungarten, Koch, Noucard e Roux, lidos, estudados e citados divulgaram o grau de conhecimento sobre o ciclo da doença, sua evolução, tratamento e caminho para a cura, mas, sobretudo, as condições para se promover a prevenção.

Tal formato de apresentação de trabalho muito se assemelhava ao que foi executado por Manoel Bomfim. Isso indica dada forma de padrão discursivo realizado na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, ancorando seu discurso em base científica. Pela maneira com que desenvolvem a escrita, parece desejar construir, com os médicos pesquisadores brasileiros, um lugar de pesquisa legítimo, em que as hipóteses e conclusões pudessem ser experimentadas e observadas em seus resultados. Dessa feita, a Faculdade de Medicina, para além de divulgar conhecimento, tornar-se-á também ambiente de produção de conhecimento, de partilha e credenciamento de dada prática científica.

Depois de entendermos como as pessoas eram atingidas pela tuberculose e o quanto o ambiente mal aerado contribuía para a propagação da doença, ou seja, o meio agia sobre o indivíduo propiciando o adoecer de seu corpo, então se tornava necessário agir cientificamente sobre esse lugar comum, por meio da higienização dos espaços em que a aglomeração e a respiração do mesmo ar acometia a proliferação do bacilo tuberculínico sobre a população que ali se aglomerava. Será lido a partir desse momento o trabalho do sr. Marcio Filaphiano Nery, pelo qual deseja-se apresentar como a força do meio aparece mais uma vez como parte do discurso de poder exercitados nos limites da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

1.5 Aparelho circulatório e doenças mentais



Fotografia tirada por mim: Capa da Tese de Marcio Filaphiano Nery, entregue a FMRJ em 1890.

O título da tese de Marcio Filaphiano Nery foi emblemático e já enunciava a sua aderência ao discurso de causa e efeito e meio: *Da Influência exercida pelas moléstias do aparelho circulatório quanto ao desenvolvimento das moléstias mentais e destas sobre aquelas*. O que percebemos neste título? Que o título comunicava que o aparelho circulatório adoecido iria influenciar no adoecimento da mente, assim como o adoecer da mente favoreceria o aparecimento de doença no corpo. Isso levou-nos a observar as relações entre corpo e mente e mente e corpo. O meio era o corpo do indivíduo dotado de diferentes órgãos em contato uns com os outros, se houvesse o adoecimento de um existiria grande probabilidade do adoecer do outro.

A investigação minuciosa do organismo humano não deixa de despertar um vivo movimento de admiração pela harmonia incomparável que presidiu a formação de cada uma das partes, que ocorreram para a sua constituição. A regularidade com que os elementos primários se congregam para formar os tecidos, e estes, por sua vez, para formar os órgãos, os sistemas, os aparelhos, etc., denuncia logo que na organização humana, como em tudo que existe na natureza houve leis certas e determinadas. As diferentes funções de que é sede o organismo acham-se tão intimamente ligadas umas às outras; a divisão do trabalho é tão regular, que um aparelho não pode sofrer um abalo ou uma lesão sem que os outros recebam logo a influência desse abalo ou dessa lesão (NERY, 1890, p. 1).

Logo no começo da argumentação encontramos a relação que o autor procurará sustentar em seu trabalho que pensamos ser o meio como produtor da causa e efeito da moléstia. O registro histórico que aborda se referia a uma paciente que esteve internada no hospital da Santa Casa de Misericórdia com um histórico de doenças, entre as quais febre amarela, doença epidêmica e comum à época, no Brasil e no Distrito Federal (Rio de Janeiro). Essa abordagem correspondeu à parte da experiência do autor enquanto acadêmico, ocupação que lhe permitiu como um cientista a observação dos fatos.

[...] Um caso de perturbação mental, coincidindo com uma afecção dos brônquios foi por nós observado no Hospício Nacional de Alienados: – mulher de 55 anos, lavadeira de profissão, foi recebida no Hospital da Santa Casa de Misericórdia no dia 19 de julho de 1888, por causa de uma bronquite; na noite de 20, manifestou violento acesso de loucura, correndo, gritando, dizendo ser ameaçada por indivíduos que queriam assassiná-la; permaneceu neste estado até o dia 8 de agosto, quando se achou curada da bronquite e foi remetida para o hospício, onde verificou-se, além dos sintomas já ditos, hipertrofia do coração, sopro sistólico bem pronunciado na ponta do coração, ateromasia generalizada das artérias e um certo grau de anemia. A doente já teve diversas doenças graves (febre amarela, malária, reumatismo articular agudo, etc.); um terror constante a acompanha; por toda parte vê marinheiros que tentam matá-la, ouve dizer que seu filho foi assassinado, chora copiosamente; para sobressaltada no meio de um diálogo e pela fisionomia e pelos movimentos. Depois de algum tempo de estada no Hospício todos esses sintomas desapareceram e a doente que se acha em uso de tônicos, está em excelentes condições [...] Enquanto durou a moléstia e o estado de anemia consecutivo, o delírio manifestou-se; logo, porém que a doente foi adquirindo a restauração de suas forças, o delírio foi desaparecendo. Achava-se em perfeito estado de saúde quando seu filho retirou-a (NERY, 1890, p. 4).

Podemos verificar neste discurso, para além do relato feito referente a uma pessoa acometida por dada doença, rede de relações entre a doença que apresentou um indivíduo em seu momento presente com outras antecedentes que ali expostas justificavam o adoecimento atual da pessoa. Ou seja, a causa de um estado de saúde/enfermidade estaria diretamente relacionada a outras patologias que o paciente poderia apresentar. Para o conhecimento, tratamento e cura, a doente precisou internar-se em um hospital/hospício, passar pelo tratamento proposto pelo médico, por sua observação científica, curar-se da anemia que havia contraído e receber alta hospitalar. Isso parece demonstrar “rede de saberes- poderes” (FOUCAULT, 2012, 41-42) que em dado campo isolado, onde era permitida somente a atuação do médico e equipe autorizada, se diagnosticasse e se investisse em tratamentos que trouxessem cura ou atenuação do estado primeiro, ou seja, do estado de doença.

Durante o tratamento terapêutico foi observado pela equipe médica que essa doente apresentava complicações cardiovasculares e distúrbios comportamentais. Tais episódios tenderam a comprovar o discurso médico de que os doentes cardíacos também estavam

predispostos a adquirir patologias mentais ou que as doenças mentais se encontravam também associadas a doenças cardíacas. A causa e o efeito de uma doença, para o autor da tese, estavam condicionados a um primeiro adoecimento, que geraria posteriores casos de enfermidades, os quais seriam lembrados e abordados na próxima patologia, mesmo que esta tivesse ocorrido em um passado longínquo. Tratava-se, portanto, da constituição de uma longa e complexa cadeia de causalidades como mecanismo de saber que buscava localizar a causa matriz e suas correlações.

Essa prática médica delimitava a doença como algo próprio do profissional formado em medicina, pois só ele detinha o conhecimento necessário das diferentes doenças e do funcionamento do organismo. Ao isolar a pessoa em um hospital (este funciona como um laboratório) para estudo do corpo e do comportamento dos que ali se internavam sob o saber-poder médico, criava-se um ambiente favorável para a expansão e afirmação dessa modalidade de saber. Desse modo, a instituição hospitalar tornava-se o ambiente privilegiado de exercício e formação permanente do profissional médico, no qual experimentava o direito privilegiado de fala. Este era outorgado pela Faculdade de Medicina, a partir da entrega e aceite da tese, trabalho escrito em que o estudante demonstrava seu aprendizado, a enumeração sobre os modos que viriam se constituir, cada vez mais, em um monopólio dos diplomados na/pela ordem médica.

Nery, assim como Manoel Bomfim, expressou sua dificuldade na confecção da tese: “A interpretação das causas que determinam desordens da mentalidade ainda é até hoje assunto que apenas tem sido tocado por alguns autores e que oferece uma série de dificuldades.” (NERY, 1890, p. 5), mas garante que as doenças mentais e nervosas “[...] devem ser divididas em duas categorias causas predisponentes e causas acessórias ou determinantes” (NERY, 1890, p.5). Contudo, não aprofundou a discussão por falta de fontes referentes ao trabalho que dissertou. Abordou somente suas experiências cotidianas, experimentadas nos serviços voltados para o atendimento dos alienados.

Foi partidário de que em ocorrência de doenças mentais a hereditariedade, na maioria das vezes, era fator preponderante. “Legrand du Saulle, Morel, Lucas, Ribot [...] tem escrito sobre alienação mental [...] e estabelecem, de um modo a não admitir contestação, a influência que sobre os descendentes exerce o estado mental dos progenitores.” (NERY, 1890, p. 5). No entanto, não descartou outras possibilidades para os males mentais, uma vez que mesmo que se desse por hereditariedade, certamente a doença não ocorreria da mesma forma e o indivíduo poderia sofrer de outras desordens mentais.

Para ele, a educação poderia agir como um dos atenuantes para os problemas mentais, mas, “em consequência dos progressos da idade, ou em consequência de um estado mórbido qualquer ou mesmo sob influência de uma causa puramente moral” (NERY, 1890, p. 6), seria possível que o indivíduo adoecesse. Pela postura assumida por Marcio Filaphiano, o surgimento de doenças mentais nos indivíduos não estava fechado cientificamente. Por isso não descartava a probabilidade hereditária, contudo, admitia outras possibilidades. Esse posicionamento do médico aponta para a filiação discursiva da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro a respeito do meio social como fator de influência preponderante para questão do adoecimento mental.

As doenças mentais também poderiam acometer indivíduos consanguíneos. Neste caso, para o autor, seria preciso que os dois elementos, pai e mãe, apresentassem predisposição para o adoecimento. Outros que se encontraram aptos para aquisição do mal foram os pobres, ou os que eram abandonados na roda. Entre os indígenas é pouco provável que adoçam de meles da mente. A argumentação apresentada para essa impossibilidade apela para o pouco uso que faz da mente, enquanto os povos ditos civilizados são mais acometidos porque planejavam certos desejos que não se cumpriam ou pelo excesso de educação às quais muitas vezes estavam submetidos.

Outra forma de tentar compreender como os indígenas não eram acometidos pelas doenças mentais se deu pelo fato de que quando se tornavam **impotentes** eram abandonados a toda sorte de situações que os levavam à morte. Ou se por algum motivo não pudessem continuar o exercício das “tradições de seus antepassados são lançados a morte ou sequestrados da comunhão geral, de modo a desaparecer com esse mesmo indivíduo o elemento de decomposição” (NERY, 1890, p. 9). Essas soluções interpretativas sobre indígenas acionadas pelo autor também fazem parte de relatos de viajantes que tiveram como prática visitar outros povos. Para compreensão e visualização dessas possibilidades, seria bastante importante ler escritos que foram construídos durante o processo de colonização do Brasil.

Com relação ao aparelho circulatório, os relatos sobre os estudos desenvolvidos pelo autor não foram observados na sua prática médica no hospício de alienados. Sua análise baseia-se em estudos bibliográficos de autores estrangeiros que por intermédio de construções esquemáticas tentaram criar algo coerente para o assunto abordado. Diante disso, voltou-nos a percepção da carência de laboratórios específicos para a prática médica no interior da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o que deixou perceber que a qualidade do curso de

formação médica ainda se mostrava muito precária, como aparece em algumas “memórias” e trabalhos sobre a história da FMRJ.

Tal diagnóstico não significava dizer que em outras partes do mundo, embora a fisiologia fosse mais avançada, a medicina caminhasse a passos largos e audaciosos com relação ao conhecimento que se construía sobre o corpo interno dos homens. Nery observou, por exemplo, que existiam muitas controvérsias entre os pesquisadores do aparelho circulatório e sua relação com o sistema nervoso. Diante disso, muitas pesquisas foram abandonadas sem conseguir demonstrar suas hipóteses de modo satisfatório. Outras, porém, foram iniciadas e, de alguma forma, ofereceram algum suporte ao trabalho apresentado como tese de fim de curso, requisito para ingresso formal na corporação.

Nery demonstrou conhecimento de diferentes trabalhos que tiveram como objetivo lançar luz sobre a relação estreita entre o coração e a mente no acometimento de males cardíacos ou males mentais. A investida, no entanto, esbarrou na falta de avanços científicos que pudessem de alguma forma confirmar conclusões apresentadas pelos fisiologistas. Contudo, todos os trabalhos apresentados traziam alguma descoberta nova, na maioria das vezes, isso colaborava para o avanço do conhecimento do funcionamento interno do corpo humano, ou viriam a confirmar certas suposições sobre o homem e os seus sentimentos, e o autor não perdeu a chance de se apropriar desse discurso.

Foi Cl. Bernard o primeiro que mostrou que a reação do moral sobre o físico pode perfeitamente ser explicada pela fisiologia [...] Em sua *lição sobre os tecidos vivos*, que se tornou justamente celebre, o grande fisiologista do Collegio de França, provou que no homem o coração é o órgão mais sensível da vida animal e o primeiro a receber influencia da circulação do sangue; demonstrou que realmente o coração recebe a expressão de todos os nossos sentimentos; provou quanta razão tinham os antigos e ainda tem o povo em geral de localizar no coração os sentimentos de dor, de prazer ou de ódio. Aperto de coração, palpitante de alegria, amar de todo o coração são expressões que tem suas explicações na fisiologia. Em sua *lição sobre o calor animal*, Cl Bernard avança ainda que as ‘excitações morais são no ponto de vista fisiológico, fenômenos de sensibilidade; elas reagem sobre o organismo do mesmo modo que os estímulos da dor ou das sensações especiais [...]’ (NERY, 1890, p. 21, grifos do autor).

A citação acima poderia nos fazer enganar por sua estratégia discursiva. A aproximação com a sabedoria popular nada tem de simplicidade ou de desejo de inclusão dos indivíduos comuns no universo acadêmico. O quantitativo de fisiologistas citados deixa bastante claro o caráter científico de seu trabalho. A linguagem médica com a qual compõe o texto definiu com clareza o seu lugar de fala e quem eram os seus pares. O que poderia ocorrer era o conhecimento popular se tornar científico, desde que tratado, conferido e

comunicado, por determinados agentes que ocupavam um lugar de poder e de verdade na economia de seu tempo.

Uma maneira de perceber a interação entre mente e corpo correspondeu justamente à arte discursiva utilizada pelo autor. Nesta, a razão operou em consonância com a sensibilidade. O próprio modo de narrar o comportamento do corpo diante de qualquer manifestação externa que choca ou que causa alegria ao indivíduo tornava visível a excitação, a variação de um estado emocional para outro, sendo perceptível a ocorrência de um susto, através do rubor de face, a presença de lágrimas, diante do contato com momentos de grande alegria ou de tamanha tristeza. Em Nery, mais que nos outros autores, o racional e o empírico se completam.

As conclusões médicas, criadas com base na observação comportamental do indivíduo, foram de grande valia à arte discursiva médica que considerava a influência do meio sobre condutas efetivadas pelos indivíduos, pois estas evidenciariam a ação do sensorial externo agindo sobre o sensorial interno do indivíduo. Ou seja, o fato externo influenciava diretamente o corpo e a mente, e esta atingia o físico humano, deixando ver através de manifestações corpóreas a saída de um estado emocional para outro. Desse modo, a medicina, por conhecer o indivíduo e dissertar sobre ele, ocuparia o lugar de direito de fala esclarecida sobre a sociedade lhe permitindo atuar em diferentes campos do saber.

Em 1890, sob o governo Republicano, Nery procurava garantir à Faculdade de Medicina seu lugar de importância científica para o saber médico da época. Fez lembrar em sua dissertação o ano de 1888 como marco temporal de mudanças significativas no interior da instituição de saber a qual pertencia. Desde esse marco temporal, o saber médico parece ter se articulado de maneira mais complexa à comunidade científica internacional, na medida em que, pelas mãos do dr. Teixeira Brandão, foram incentivadas práticas de autópsias de cadáveres. A partir dessa intervenção, os estudantes de medicina deveriam executar essa prática.

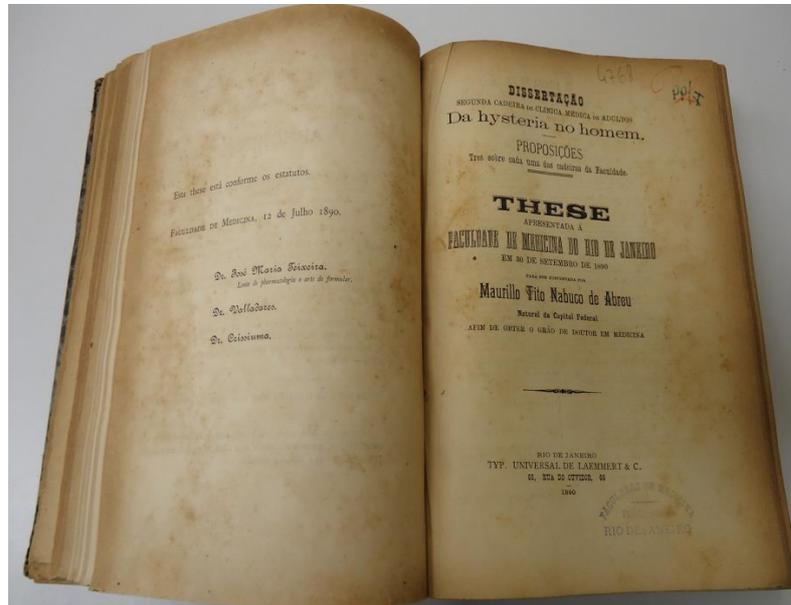
Quando em princípios de 1888, fui nomeado interno do Hospício Nacional de Alienados, passava este estabelecimento por uma reforma radical do serviço sanitário. Graças a tenacidade e dedicação com que se entrega a tudo que tem relação com a ciência que professa, o seu atual diretor, Professor Teixeira Brandão conseguiu sujeitar esse serviço a instruções que elevam o Hospício à altura científica de estabelecimentos congêneres dos países mais adiantados em civilização. Uma das medidas que mais deveriam concorrer para esse fim era a de obrigar os médicos a autopsiarem todos os cadáveres que saíssem de suas enfermarias e a observarem com regularidade a marcha das moléstias mentais [...] A criação de gabinetes de histologia e anatomia patológica não tardou a ser feita, como complemento necessário as medidas acima mencionadas (Nery, 1890, p. 24).

A prática de autopsiar corpos tornou a medicina realizada no Brasil mais científica. Segundo Nery, na capital do Brasil não havia nada escrito sobre a relação existente entre doenças cardiovasculares e doenças mentais. Por isso, o dr. Teixeira Brandão indicou como temática a ser abordada nas teses do ano de 1890. Percebemos entre os pesquisadores de medicina da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro o desejo de constituir para pesquisas futuras um acervo interno a ser utilizado pelos estudantes. O discurso médico da literatura estrangeira passa a se articular com o direito adquirido pelos produtores de cultura científica no campo médico brasileiro.

Tendo em vista esses pressupostos, podemos notar investimentos voltados para o desenvolvimento médico-científico no Brasil. Verificamos grande interesse daquela elite intelectual em avançar cientificamente como agente produtor de ciência em um país atingido por várias doenças em um momento histórico em que se buscava o corpo sadio para o exercício do trabalho livre. A medicina poderia normatizar procedimentos que, ao serem legislados, garantiriam aos brasileiros uma sociedade mais saneada, se não podiam ser apagadas as marcas deixadas pela escravidão, pois o meio se tornava responsável pela miséria física, mental e social do homem brasileiro,

Nery expressou as verdades sobre seu envolvimento com as pesquisas realizadas no âmbito hospitalar com esta manifestação: “Eu procurarei assinalar o resultado das observações clínicas e das autópsias e investigações microscópicas feitas no Hospício e contribuir desse modo para o estudo das afecções do aparelho cardiovascular, entre os alienados.” (NERY, 1890, p. 24). Foucault, em capítulo destinado a problematizar a “regularidade discursiva” (FOUCALUT, 2012), qualificou como intencional toda e qualquer narrativa, pois seu objetivo final será produzir efeitos. Nesse sentido, todo texto estaria marcado por convenções e formas de fazer que aprisionem tanto quem escreve como quem recebe o escrito. No dissertar não existem acasos ou inocências. Assim, nestas teses notamos a procura por garantir, pelo exercício da experiência escrita, o lugar de saber-poder da Faculdade de Medicina no interior da sociedade brasileira. A empiria e a perspectiva experimental, ao serem descritas e endossadas, passaram a assumir papel decisivo nas racionalizações da vida, na afirmação de determinados saberes e na condução do viver.

1.6 “Da histeria no Homem”: Murillo Tito Nabuco



Fotografia tirada por mim: Capa da Tese de Murillo Tito Nabuco de Abreu, entregue a FMRJ em 1890.

Ainda no próêmio de sua dissertação, Murillo Tito Nabuco de Abreu procurou deixar clara a situação do conteúdo teórico estudado na Faculdade de Medicina. Não deixou passar em branco, assim como os autores que destacamos anteriormente, que a produção acadêmica da Faculdade de Medicina sofria o mal da precariedade¹⁴, o que pareceu funcionar como dispositivo que pretendia modular a recepção e avaliação dos trabalhos apresentados pelos novos médicos. Todos tenderam a deixar seus estudos como o “monumento” (LE GOFF, 2003) do que fora possível fazer frente ao que se tinha de fato. Pode-se entender que a história na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro se confunde com a própria história desses indivíduos que se colocam como “documento monumento” (LE GOFF, 2003) daquele presente. Neste sentido, os futuros médicos não economizaram vocábulos para descrever quão trabalhoso e ousado foram seus investimentos.

Foi, na verdade, grande a ousadia que tivemos em escolher para dissertação de nossa tese o IV ponto da 2ª cadeira de clínica médica de adultos. – *Da Histeria no Homem*,

¹⁴ “Apesar da convicção que tínhamos de não confeccionar trabalho completo e perfeito, por inúmeras causas, sendo a principal a falta de orientação literária e o preciso cabedal científico, que obedecemos aos ditames impostos pela consciência de nossa personalidade, resolvendo tratar de um modo puramente sintético do problema, cuja solução virá desanuviar os horizontes enegrecidos da ciência médica, trazendo como consequência imediata o início brilhante de uma verdadeira fase revolucionária nos variados campos da patologia médica” (Abreu, 1890, próêmio).

em vista da importância transcendental da questão ainda não tratada entre nós, em nenhum trabalho especial. Sendo obrigado pela força imperiosa da lei a apresentar à Faculdade a última prova de habilitação científica, a fim de obter o grau acadêmico, nos pareceu mais plausível dissertar sobre este vasto ponto, que afeta íntimas relações com um grande número de entidades patológicas, pois que prestaríamos o nosso limitadíssimo concurso àqueles que futuramente melhor tratarem do assunto, por si só tão importante (ABREU, 1890, proêmio).

O interesse pela temática motivou-se pela “cena comovente em que figurou como protagonista um homem histérico, qual em plena primavera da existência tentara suicidar-se, desvairado pela neurose originada por uma paixão arrebatadora.” (Abreu, 1890, proêmio). O autor lida com algo que concerne ao campo do improvável, deslocando-se mais que o autor anterior do universo das provas, restou-lhe como saída o saber dissertar, ou seja, conduzir o discurso com mestria própria daqueles que se debruçam sobre a arte de fabricação textual.

Tratar de histeria era posicionar-se em solo movediço por abordar algo que se encontrava fora do que estava entendido na época como concreto. Nery escreveu sobre os males da mente, porém procurou alicerçar seu trabalho às doenças do coração, órgão concreto presente em todo ser humano que apresenta diversas patologias presentes na literatura médica e que podia ser autopsiado. Abreu trabalhou com algo empírico, se protegendo, diversas vezes, quando transferia para a ciência do futuro a responsabilidade de esclarecimento sobre a percepção sensória da doença que anunciava. Ele sabia que o homem desenvolvia histeria assim como as mulheres, mas faltava-lhe um maior volume de prova. Todavia, encontrou no ambiente patológico das enfermidades masculinas, constrangimentos físicos, capazes de agredir sua moral. O homem tornou-se tão perturbado com doenças que lhe comprometiam o falo, que iniciaria ali seu processo de adoecimento por perturbações mentais.

Abreu, em sua tese, aponta para causas determinantes da histeria no homem “emoção moral forte produzida por um súbito desespero, tal como a que se realiza quando um indivíduo vive em um meio onde só encontra hostilidades, embaraços da vida tormenta constantes, sérias preocupações” (ABREU, 1890, p. 19). Como podemos ver, existiam causas para o acometimento da histeria no homem, o meio seria o grande facilitador do acometimento de doenças. Em um meio social em que os homens, quase em tempo inteiro, precisavam provar sua masculinidade, não era difícil o contágio por doenças sexualmente transmissíveis. A sífilis foi uma doença que se propagava facilmente entre os homens fossem casados ou solteiros, a gonorreia também se apresentava em alta evidência. Isso, somado à falta de higiene, possivelmente, seria um grande terror que melindrava a autoestima masculina. Portanto, o meio também poderia estar determinando por constrangimentos morais advindos de adoecimento do corpo, descontrole emocional que culminava com o

desenvolvimento da histeria. **Doença do prepúcio, blenorragias**, apresentavam impactos morais sobre os homens que terminavam por favorecer a patologia histórica. Como podemos verificar, existe entre os discursos médicos uma causa anterior que favorece os diferentes adoecimentos, que permitem os efeitos mentais negativos.

Como os outros autores, apresentou vasta bibliografia consultada sobre o assunto durante sua trajetória de estudante de medicina. Este fato valoriza o campo acadêmico da Faculdade de Medicina, que se mantém austera frente ao conhecimento produzido no plano internacional. Esta, talvez, seja uma possível chave de entendimento destes trabalhos introdutórios, um recurso que exhibe o estado do saber disponível sobre o ponto a ser abordado. Como podemos notar, o tema tratado aparece como algo que se pretende científico, com base em um conjunto de operações que observam seus autores, como práticas de um campo do saber sem, todavia, poder recorrer a um vasto campo de comprovações.

Para dar uma ideia da multiplicidade dos trabalhos estrangeiros aparecidos nestes últimos anos sobre a histeria no homem, citaremos em primeiro lugar as publicações do ilustre professor Charcot e seus discípulos, as de Bourneville e seus colaboradores; as teses de Petit (1875), Paulmier (1876), Lallemand (1877), Maricourt (1878), Jannet, Klein (1880), Casaubon (1884), Batault (1885), Quinqueton (1886); as memórias de Cavafy, Foet (1874), Fabre, Rochet, Aron, Bonnemaison, Bramwell, Lombard (1875), Rochet, Despine, Ausielhoux, Lustgarten (1876), Dreyfous, Armaingaud (1878), Potain, Hallopeau (1879), Legroux (1880), d'Ollier (1881), Lecoq, Rueff (1882), Mossé, Pasternatzki, Walton (1883), Putnam, Féréol, Debove, Ball, Page, Joffroy, Troisier, Rendu, Boucher, Scheiber, Salemi Pace (1885), Berjon, Lombroso e Duponchel (1886). Esta simples enumeração prova já a importância e em determinado limite a frequência da histeria no homem (Abreu, 1890, p.VIII).

Contudo, como a ciência era algo que estava em constante movimento, em algum momento ela apresentaria soluções capazes de desfazer conjunto de discursos que, afastados do campo científico, procuraram esclarecer a histeria como uma doença feminina. Parece ter sido justamente isso que o autor se incumbiu de fazer. Ao demonstrar conhecimento sobre o campo filosófico da antiguidade, ligado ao conhecimento médico, ele fez colocações baseadas no saber médico de seu próprio tempo, que provou que histeria não estava diretamente ligada ao útero, pois, diferentemente do que pensavam os antigos, nem todas as mulheres possuíam útero.

O procedimento de autopsiar os corpos será fator preponderante nas comprovações científicas, pois propicia ao médico conhecer o interior dos corpos, tanto feminino quanto masculino. A partir desse conhecimento, se torna possível construir novos discursos de verdade sobre o corpo sadio e o corpo doente que, se não foram capazes, ainda em 1890, de fornecer todas as informações referentes à fisiologia humana, poderiam pelo menos abrir

novos questionamentos no que diz respeito à natureza humana, deixando para o futuro a incumbência de continuar a testar e verificar com novos instrumentos os fundamentos dos saberes anteriores.

Pytagoras, Empedocles e Hipócrates consideravam o útero como um animal que quer a toda força conceber e que entra em furor se não consegue esse seu *desideratum*.

Considerando o útero como sede exclusiva da histeria, todos os autores negaram em absoluto a possibilidade de sua manifestação no homem.

Esta teoria evidentemente errônea cai por terra diante da análise científica, não sendo hoje lícito atribuir papel de tanta monta a este órgão [...] Briquet verificou em uma mulher de 24 anos, de constituição forte e que sucumbiu no Hospital da Caridade [...] a ausência completa de útero [...] se o útero fosse o órgão principal do organismo feminino, sem ele seria impossível a vida, logo é falso o princípio em sua primeira parte (ABREU, 1890, p. 2).

Dessa forma, tornava-se possível buscar outras causas para a histeria, não somente como uma patologia do feminino, mas como um mal que poderia atingir o ser humano, tanto mulheres como homens. “Em 1860, Willis adotou a opinião de Lepois, admitindo que a sede da histeria estava no encéfalo, e que as emoções morais determinam essa afecção reagindo sobre o cérebro” (Abreu, 1890, p. 3). É possível perceber por esta escrita certa tendência à aproximação entre homens e mulheres, que se confirma no continuar da dissertação. Isso pode ser entendido como o afastamento da ciência médica moderna de princípios filosóficos tradicionais. Em outra direção, com outro fundamento e princípios operatórios, a ciência parecia trilhar o caminho da objetividade, do provar as verdades que passara a anunciar e que buscava sustentar.

A filosofia adotava aquelas infundadas doutrinas com todas as suas tradições científicas e que consistiam em considerar a mulher como um ser secundário, destinada tão somente a servir aos interesses da vida sexual, e a produzir seres semelhantes, função própria em certa fase de sua vida [...] A missão da mulher é elevadíssima e mais nobre que aquela que lhe dava a filosofia do paganismo; se bem que a religião a considere como a companheira do homem em todos os transe da vida terrenal [...] (ABREU, 1890, p. 4-5).

Podemos entender o trecho acima como a expressão “não somos como eles”, “nós fazemos ciência”. Nós autopsiamos, investigamos, comparamos. O discurso sobre os novos procedimentos que a modernidade científica passou a utilizar estaria fazendo aparecer a diferença entre as formas de sua prática e a forma da prática do outro. No discursar da

diferença¹⁵ de procedimentos entre o passado e o presente os médicos modernos apoiavam seu direito de fala no aceite entre pares. A Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, através do discurso de seus alunos, se afastava de saberes-poderes antigos, instituindo novas formas de **saberes-poderes modernos**, aparelhando-se com a produção da ciência médica ocidental eurocêntrica.

O papel da mulher na sociedade estava em transição entre as elites europeias. Segundo Hobsbawm, o ser mãe cada vez mais assumia perspectivas para o futuro¹⁶. As mulheres começavam a se dedicar mais ao trabalho, consolidando-se como força produtiva principalmente nas fábricas e no exercício do magistério. Entre os séculos XVI e XVIII, muitas discussões surgiram sobre a necessidade de educação feminina, muitos teceram discursos para formação escolar das mulheres. Sem alterar seu papel de esposa e mãe, tornava-se necessário que as futuras donas de casa aprendessem a ler, escrever e contar para melhor cumprir sua tarefa educativa¹⁷.

¹⁵ A esse respeito, cf. SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

¹⁶ “Na condição da maioria das mulheres do mundo, das que viviam na Ásia, na África, na América Latina e nas sociedades camponesas do sul e do leste europeu, ou mesmo na maioria das sociedades agrícolas, não havia ainda nenhuma mudança. Havia ocorrido uma pequena mudança na condição da maioria das mulheres das classes trabalhadoras em toda parte, exceto, é claro, sobre um aspecto crucial. De 1875 em diante as mulheres do mundo “desenvolvido” visivelmente começaram a ter menos filhos. [...] as mulheres do Ocidente pré-industrial inclinavam-se a casar tarde, muitas vezes no final de seus vinte anos, e a proporção de solteiros e solteiras era alta. Por conseguinte, mesmo durante o período de rápido crescimento populacional nos séculos XVII e XIX, a taxa de natalidade europeia, nos países “desenvolvidos” e em desenvolvimento do Ocidente, era mais baixa do que a do terceiro mundo no século XX [...] o controle deliberado da natalidade deve ter-se difundido [...]” (HOBSBAWM, 2005, p. 272-274).

¹⁷ “Quando Juan Luis Vives publica em 1523 *La Instituição de las mujeres cristianas*, está plenamente consciente de abordar “um assunto ainda não tratado”, mas sobre o qual vão com ele refletir outros pensadores – e não menos importantes – ligados aos dois movimentos de ideias que dominaram o século: o Humanismo e a Reforma [...] Favorável à instrução feminina, a das raparigas, a das mulheres casadas e depois das viúvas, Vives esforça-se por circunscrevê-la entre barreiras que durante muito tempo suscitarão a unanimidade. A separação do sexo masculino, a primazia dos trabalhos domésticos sobre a leitura e a escrita, a extrema circunspeção quanto a iniciação ao latim, mesmo que reservada à fina flor da elite, são princípios caros ao coração de muitos pedagogos. Vives rompe, entretanto, com todo tipo de preconceito quando afirma: “A maior dos vícios das mulheres deste século e dos séculos precedentes provém da falta de cultura” [...] Erasmo partilha os pontos de vistas de Vives, mesmo se a sua pena os exprime com fortes sarcasmos em vários de seus *Colóquios*. Erasmo defende a educação das raparigas em nome do bom entendimento no seio dos casais e na sociedade onde homens e mulheres são chamados a viver juntos. Em Rabelais, este princípio gera uma utopia: na abadia de Thélème, os dois sexos, igualmente livres, bem nascidos e bem instruídos, evoluem numa perfeita harmonia [...] Reclamando-se da autoridade das Escrituras para fundamentar a sua doutrina, Lutero, logicamente, aspira a que todos, homens e mulheres, recorram a elas, e, portanto, saibam ler [...] Os reformadores católicos compreendem então o papel chave que a rapariga pode desempenhar num processo de reconquista religiosa e moral da sociedade em seu conjunto. Em cada uma está adormecida uma futura mãe, uma potencial educadora. Ela é a peça mais importante do dispositivo, visto que é chamada a transmitir a boa nova hoje ensinada. Esta tomada de consciência dá um impulso decisivo à generalização de uma instrução feminina que compreende pelo menos a leitura e o catecismo... As mais ricas vão para internatos convencionais, as mais desfavorecidas sentam-se nos bancos das escolas de caridade [...] Jean-Jacques Rousseau inspira os incondicionais defensores da educação doméstica [...] *Apud*: Toda educação das

Talvez tenha sido com este sentido que Abreu tenha se apoderado de certa forma do código de conduta do permitido e do proibido (OLIVEIRA, 2013) sobre os novos lugares sociais que eram atribuídos às mulheres, mesmo que não tenha se dedicado a explicar por que enxergava naquele presente mudanças na funcionalidade feminina, bem como em sua participação ao lado de seus maridos e no interior dos lares. É importante destacar que naquele tempo mulheres contribuía com o Estado na sociedade brasileira no sentido de sanear o ambiente em que viviam, a partir de suas atividades no magistério. A escola foi àquela época lugar de absorção de mão de obra feminina em suas salas de aula. Estudar, adquirir conhecimento por compêndios de higiene, bem como difundir nas salas de aula os saberes ali representados faziam parte das tarefas docentes das professoras.

Homens e mulheres, em certos casos e de certa forma, passaram a ser considerados “iguais”, não prevalecendo o inatismo em certa medida, como características mais especiais da comprovação da superioridade masculina sobre a feminina, entrada sobre a qual Abreu, (1890) pareceu procurar sustentar seu discurso. Segundo Gondra (2004), no período em que estudou a Faculdade de Medicina, modernizar o espaço físico, social e cultural do Brasil, dentro dos limites higienistas modernos não foi atividade restrita dos médicos higienistas, profissionais de outros **campos** como engenheiros, por exemplo, também se manifestaram sobre o problema da falta de higiene no Brasil da época e, de seus lugares sociais, apropriaram-se da temática para alcançar seus objetivos, que pareciam não caminhar na contramão do que era intentado pelos médicos higienistas.

Experiência discursiva higienista em outro campo de saber-poder pode ser observado no livro de Jaime Larry Benchimol *Pereira Passos: um haussman tropical* (1990)¹⁸. Neste trabalho, o autor demonstra a preocupação da medicina social com “a cidade pestilenta” (Benchimol, 1990). Mesmo que a escrita do autor coloque-se recuada a outro momento temporal (1870-1880), sabemos que em finais do século XIX e princípios do século XX a situação da capital da República não se fazia muito diferente com relação às necessidades de higienização do espaço social, bem como sobre o olhar médico a respeito do ambiente físico e população. Eram muito comuns os adjetivos negativos impingidos sobre a cidade e seus habitantes.

mulheres deve ter o homem como ponto de referência. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amada e honrada por eles, educá-los enquanto pequenos, cuidar deles quando crescidos...aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e doce: eis os deveres das mulheres em todos os tempos e o que se lhes deve ensinar desde a infância (Sonnet, p. 142,143,144, 151, [S.l., s.n.).

¹⁸ Tese publicada em formato de livro (1990). Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204210/4101387/pereira_passos_haussmann_carioca.pdf. Acesso em: 12/10/2014.

Sentia-se a necessidade de promoção de reformas urbanísticas que permitissem melhor circulação de ar, que melhorasse as condições de trânsito na cidade, que encurtassem a distância entre o subúrbio e o centro e entre o centro e a zona sul. Necessitava-se da promoção do aterramento dos lugares pantanosos e que fossem eliminados os morros da região central, lugar onde ocorriam grandes negócios que fomentavam a economia do país, bem como também servia de porta de entrada para turistas estrangeiros, exportação e importação de mercadorias. Era preciso que se modificasse a forma de ocupação da cidade com a remoção de grandes aglomerados humanos como os cortiços.

Situada em zona tropical, numa planície baixa e pantanosa, rodeada pelo mar e pelas montanhas, a cidade reunia, segundo os higienistas, duas características adversas: calor e umidade provenientes da evaporação das águas do mar, dos pântanos e das chuvas que não escoavam devido à pouca declividade do solo. Os pântanos eram particularmente temidos por constituírem focos de exalação de miasma, os pestíferos gases que veiculavam os agentes causadores das doenças e das mortes. Os morros da cidade também eram tematizados como fatores de insalubridade porque, impediam a circulação dos ventos purificadores e porque deles escoavam as águas dos rios e das chuvas, que se imobilizavam na vasta planície sobre a qual se estendia a maior parte construída do Rio, tornando-a pantanosa, úmida e calorenta. Assim desde muito cedo os médicos defenderam, além do aterro dos pântanos o arrasamento dos morros (BENCHIMOL, 1990, p. 117).

As teses destacadas indiciam alguns dos temas consagrados no ambiente de formação médica. Ao lado disto, também permitem observar certa orientação no modo de abordar os referidos temas. Essa configuração possibilita perceber eventuais marcas orientadoras das trajetórias dos egressos como, por exemplo, a de Manoel Bomfim. Marcas que podem ser notadas, neste caso, nas inserções institucionais e na produção intelectual. Para efeitos deste trabalho, focalizamos duas produções associadas ao campo da Educação. Primeiro, abordaremos o livro *Lições de Pedagogia* (1926[1915]). Depois passaremos a comentar o texto de *Pensar e Dizer* (2006 [1923]).

Como podemos notar no trecho acima, a cidade do Rio de Janeiro, em seu ambiente físico e espacial, era uma preocupação e um problema a ser resolvido, no sentido de melhorar a qualidade de vida e saúde da população lá radicada. Cabia não só à medicina higienista como também à engenharia propor medidas sanitárias que promovessem a modificação do cenário de horror que foi representado em algumas das teses lidas, bem como o texto de Benchimol, para confecção deste trabalho. Nesse sentido, é possível perceber que os higienistas, dos diferentes campos, inventaram formas de investir no controle e segurança da população. Atingir os adultos com seus discursos sobre doença e saúde se configurava como

algo bastante difícil em virtude de experiências amalgamadas já vivenciadas, que se apresentavam como saber constituído.

No ambiente social, tece-se o discurso da necessidade de educação da infância. A criança aparece como alvo primordial na tentativa de se alcançar a família em seu conjunto. Educar as crianças dentro dos princípios higienistas foi orquestrado como forma de adentrar o espaço privado dos lares e promover a conversão dos adultos nos limites das necessidades de saneamento, considerados urgentes pelas elites intelectuais. Manoel Bomfim, médico higienista, constituiu discursos que foram distribuídos a seus alunos na Escola Normal do Distrito Federal. São lições de saber-poder sobre as crianças, os professores, o ambiente escolar, a função da escola, conhecimentos esses voltados à racionalização da aprendizagem e sua necessidade para a sociedade.

A proposta do método único para todas as disciplinas visava à construção de mestres disciplinados e habilitados a promover educação das crianças de acordo com princípios científicos do exame, da observação para a prática dos princípios intuitivos e dedutivos. Colher as histórias das crianças, descrever a natureza e a necessidade de compreensão do individual imerso no coletivo permite quadro do histórico dos pequenos, que possibilitaria ao professor comparar e atestar o progresso educativo da criança. A escola passou a funcionar dentro dos padrões disciplinares dos hospitais. O tratamento médico começava pela anamnese, ou seja, buscar na história do indivíduo indícios das causas do adoecimento, a proposta terapêutica que só ocorreria quando se tivesse em mãos o parecer descritivo pormenorizado de hábitos e procedimentos que aquele sujeito vivenciava em seu cotidiano que oportunizasse ficar enfermo. O conhecimento da natureza dos corpos e do funcionamento dos mesmos foi bastante relevante para convencimento das elites de verdades que foram sendo fabricadas para reconhecer os médicos como necessários.

A maioria dos membros da sociedade da época se negava submeter-se aos tratamentos médicos, mas a fatura de doenças criava nos profissionais de medicina grande esperança de intervenção nos estados nosológicos daquele lugar. A saída terapêutica foi se infiltrar em um campo em que as fronteiras ainda não estavam erguidas e os saberes ainda não eram muito claros. A educação higiênica, dispondo de conteúdo metódico e metodológico fundamentado em bases científicas, promoveu para a sociedade, ainda que tenhamos críticas, a sistematização do ensino escolar, tendo em vista a formação de profissionais voltados para o exercício do magistério. A escola deixaria de ser lugar de todos e qualquer um. Estabelecia bases voltadas para construção de identidades aos professores e aos alunos. Se o hospital era lugar específico de atuação médica e de tratamento para o corpo doente, a escola seria,

certamente, ambiente de fabricação de cultura e distribuição da mesma, pelo exercício do docente profissional específico e competente para a prática do ensino e da aprendizagem. O método presente no livro *Lições de Pedagogia* (1926[1915]), legado a nós pelo médico e professor Manoel José do Bomfim, nos leva a refletir a formação de professores, a aprendizagem dos alunos e a prática docente.

2 LIÇÕES DE PEDAGOGIA: para formação de professores

2.1 Manoel Bomfim e a Pedagogia: registro de experiência

Quando pensou-se em trabalhar com os escritos de Manoel Bomfim, sabia-se que ele possuía vasta obra publicada. Foi escolhido dentre tais o seu primeiro trabalho, que se considerou de peso, a dissertação apresentada à Faculdade de Medicina, intitulada *Das nefrites* (1890). Como esta dissertação pertence ao campo da História da Educação, observa-se ser bastante acertado investir em leituras de algumas obras publicadas pelo autor no campo da Pedagogia. Para tanto, foram lidos dois livros publicados, primeiro *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]) e segundo *Pensar e Dizer* (2006 [1923]). O médico Manoel Bomfim inicia seu trabalho como professor da Escola Normal do Distrito Federal em 1898, lecionando instrução moral e cívica, posteriormente irá lecionar pedagogia e português; de maio a outubro desse mesmo ano ocupou a direção da Escola Normal.

Importa ressaltar que a atuação de Manoel Bomfim na Educação, tanto na direção da Instrução Pública, direção da Escola Normal do Distrito Federal, ou mesmo na profissão docente foi fruto de uma rede de sociabilidade em que esteve envolvido desde sua transferência para o Rio de Janeiro em 1888 a convite de Alcindo Guanabara. Os lugares políticos que frequentou estiveram bastante articulados a sua participação na imprensa da época, prática que garantia destaque e abria portas para participação em outras áreas de saber-poder daquela sociedade no início da Primeira República brasileira¹⁹. Contudo, seria de grande proveito ter em mente que a formação médica do autor lhe permitiu adentrar de forma mais profunda em pesquisas do campo da psicologia e continuar suas argumentações médicas

¹⁹ Sobre redes de sociabilidade de Manoel Bomfim:

Foi devido à existência dessas “redes” que em 1895 Manoel Bomfim foi apresentado pelo amigo Alcindo Guanabara – que era deputado federal naquele momento – ao então prefeito do Distrito Federal, Werneck de Almeida, que o convidou para o cargo de subdiretor do *Pedagogium* – museu pedagógico e centro destinado a promover a educação, o aperfeiçoamento dos professores e a melhoria da instrução nacional, criado em 1890. Foi nomeado em 1896 e assumiu o cargo no ano seguinte.

Em 1898 ingressou no magistério ensinando moral e cívica na Escola Normal, onde logo começou a dar aulas de pedagogia e português. Dirigiu a Escola Normal por um curto período (de maio a outubro), até que, no mesmo ano, substituiu Medeiros e Albuquerque na diretoria da Instrução Pública, onde permaneceu até 1900 a convite do prefeito Cesário Alvim (1839-1903). No ano seguinte, passou a fazer parte do Conselho Superior de Instrução Pública do Distrito Federal. (GONTIJO, p. 4-5). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>> Acesso em: 5/1/2015. Cf. também: Aguiar, 2000; Mallmann, 2011.

na área da psiquiatria, principalmente no que trata do trilhar por ambientes internacionais, o que agregou valor de originalidade a suas publicações.

Até o momento não existe nada claro sobre o tempo em que realmente lecionou pedagogia e psicologia na Escola Normal do Distrito Federal. Os pesquisadores que se debruçaram sobre seus escritos delimitam claramente sua participação no campo da Educação. Muitas vezes pela datação dos livros que produziu, de outro modo também se consegue datar seu engajamento na área educacional pelo período em que ocupou cargos no *Pedagogium*, bem como quando figurou como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal nos anos iniciais da Primeira República. O fato de ter pretendido guardar conteúdo do que lecionou segue deixando certa lacuna sobre a prática docente de Manoel Bomfim. Trabalhar-se-á trilhando como outros essa ausência, o que de certo modo dificulta o cotejar a experiência do autor com a necessidade proclamada de garantir sobrevivência para o material didático que compôs.

Bomfim advertiu que o livro *Lições de Pedagogia* (1915), reeditado em 1917 e depois em 1926, se tratava do conjunto de aulas que havia lecionado nos curso de pedagogia da Escola Normal do Distrito Federal. O conjunto de escritos teve publicação executada pela Livraria Francisco Alves²⁰ e contou com duas reedições. O exemplar que ora tratamos tem sua publicação no ano de 1926, terceira edição. Consta no prefácio a data de 1915, que o autor refere ser a primeira edição, e a segunda edição, de forma clara, está datada no ano de 1917. O fruto das preocupações do autor se refletiu quando a perda do conteúdo por ele lecionado pode ser observado nesta citação:

2ª EDIÇÃO

O regulamento e os programmas da Escola Normal do Districto Federal foram de novo reformados. Hoje a Pedagogia e a Psychologia estão absolutamente separadas, e com professores diferentes. Nem mesmo os programmas se harmonisam. Sempre na imminência de novas reformas, e porque ellas se amindam mais que a sedições (pois que uma outra reforma já está annunciada), desistimos de fazer á organização diductica actual qualquer referencia.

Rio de Janeiro, dezembro de 1917.

O AUTOR.

(BOMFIM, 1926, p. 5)

²⁰ Livraria Francisco Alves – Manoel Bomfim era um dos donos. Cf. Aguiar, 2000; Gontijo. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>> Acesso em: 5/1/2015.

Na contracapa, encontramos logo abaixo do título: *Lições de pedagogia Theoria e Prática da Educação*, o nome do autor abreviado “M. Bomfim”, seguido das titulações com que o mesmo se representava à época: professor da Escola Normal, diretor do *Pedagogium* e diretor do Laboratório de Psychologia Experimental. Aventamos a possibilidade de que o autor se vale deste recurso para dar a conhecer o seu lugar social e o seu discurso de poder, já que não é qualquer pessoa que fala ou escreve, mas um indivíduo cuja posição garante, ou ainda pode legitimar as verdades que proclama.

Tal percepção pode ser comprovada com o avançar da leitura, quando o autor apresenta motivações quanto à publicação que naquele momento realizava. No prefácio consta o seguinte relato: “Estão nestas páginas os resumos das minhas lições no curso de Pedagogia, da Escola Normal, de acordo com o respectivo programa, subordinado por sua vez ao regulamento da mesma Escola.” (BOMFIM, 1926, p. 5). A citação informa a prática de Bomfim, e, ainda, a disciplina por ele exercida, no que tange ao cumprimento das normas prescritas em regulamento escolar. Ao se colocar como agente de determinada tarefa, em primeira pessoa do singular, sinaliza a intenção de não deixar dúvidas quanto à finalidade a que o relato de experiência se propunha: deixar registrado, para a memória da Escola, que foi professor bastante responsável e preocupado em cumprir com rigor suas disciplinas e a formação coerente de seus alunos. Bomfim colocou à disposição do leitor um documento que funcionaria como lembrança do passado da Escola Normal, permitindo que seu público tivesse acesso ao conhecimento histórico que dispunha sobre o tempo pretérito daquela instituição. Seu modo de discursar deixou registrado, para outros tempos, parte dos conflitos presentes entre a nova direção e a que se havia desligado.

Desde que se criou a cadeira de Pedagogia na Escola Normal, ha 18 annos, foi ella desdobrada em dois cursos — um preparatorio, de Psychologia, feito na terceira série, e o de Pedagogia e Methologia, professado na quarta série. A ultima reforma, regulamentada ha menos de um anno, reduziu taxativamente as duas disciplinas a um só curso, ensinado em um anno, com a recommendação explicita — de que a parte de Psychologia se reduziria a noções perfunctorias... Ha tanta propriedade em fundir a Psychologia na Pedagogia, como em fazer desaparecer a sciencia da Phisica na arte da Hygiene.

(BOMFIM, 1926, p.5)

Manoel Bomfim expressou-se contrário à união da Psicologia com a Pedagogia, já que para ele as duas disciplinas exigiam metodologia diferentes. Diante disso, relatou que durante o período em que lecionou separou-as em livros diferentes [...]: “compendiei separadamente as **Noções de Psychologia** e as **Lições de Pedagogia**. São resumos [...]” (BOMFIM, 1926, p. 6, grifos da aurora)²¹. A exposição apresentada acima deixa ver a autoridade sobre determinado conhecimento que o autor dispunha. Em contrapartida, anuncia ao leitor perda do lugar de exercício de saber-poder, principalmente se houver movimento aproximativo entre a citação anterior, que narra seu descontentamento. Os tempos parecem ser outros. Nesse registro, encontramos um homem preocupado em garantir a memória do passado de sua prática, contudo, não deseja permitir que seja interpretada em relação comparativa de igualdade com o que naquela atualidade se procedia. Nesse sentido, o exercício da profissão e o ato de registrar esse passado como mais ilustrado que o presente deixa perceber o lugar de construção de dado “documento monumento” do tempo que se deseja lembrar. Essa percepção pode ter mais clareza quando o professor Manoel Bomfim apresenta seu total distanciamento das novas resoluções que eram colocadas ao regulamento e aos programas da Escola Normal do Distrito Federal.

Para além dos desafetos ocorridos que ensejaram a publicação do livro *Lições de Pedagogia* (1915), existiu seleção de conteúdos das aulas de Bomfim que prendem o leitor pela riqueza de detalhes que trabalhou, sobre diferentes temáticas contidas no “campo” da educação. Sabemos que outras leituras foram feitas desse material que primaram por visões diferenciadas da que agora propomos. Não desqualificamos tais trabalhos, até porque todas as leituras que têm surgido nos auxiliam a interpretar o autor, obra e tempo histórico. Contudo, o trabalho que se busca apresentar aqui são reflexões acerca do livro em sua unidade de escrita, aproximado da primeira profissão alcançada e exercida por Manoel Bomfim, a partir da entrega de sua tese à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no ano de 1890. Procuramos encontrar no livro marcas dessa formação médica, principalmente vestígios da medicina higiênica praticada por outros autores, dentre os quais seus colegas, formandos do mesmo ano. Tal preocupação se coloca na medida em que na tese apresentada a Faculdade de Medicina Bomfim não menciona claramente sua filiação ao higienismo da época. Intentamos encontrar o professor médico com base nos escritos que teceu para o campo da Educação.

No livro publicado em 1915, o autor chamou atenção para a importância da educação das crianças. No conteúdo das aulas existia exaustivo cuidado em refletir a natureza da

²¹ Os grifos são nossos na tentativa de destacar as duas obras que o autor apresenta descritas no original.

criança desde seus primeiros momentos de vida, essa ainda era considerada pelo autor quase existente enquanto pessoa. Pode-se entender por essa qualificação que os homens precisam ser construídos pela educação. Esta se inicia nos primeiros contatos com a família e vai se ampliando com a passagem do tempo como fruto das trocas simbólicas no meio social. O autor procedeu à métrica da idade ideal para iniciar-se a educação sistematizada, ou seja, a educação escolar, esta deveria ser iniciada metodicamente aos seis anos. Talvez por que nesse momento a criança já teria alguma inserção no meio social com ganho de conhecimentos, a escola precisava trabalhar para que as construções de abstrações infantis pudessem ser direcionadas para o desenvolvimento mental racional da criança.

Segundo Manoel Bomfim, as crianças aprendiam através dos sentidos, a educação sensória deveria ser, portanto, introduzida na educação escolar com vistas a acelerar o processo cognitivo infantil. O primeiro sentido que precisava ser trabalhado de maneira intensiva, segundo o autor, era a visão, porque o professor poderia em sua observação detectar doenças oftalmológicas que fizessem retardar a aprendizagem. A doença que Manoel Bomfim considerava mais grave era o daltonismo que interferiria na aprendizagem das cores. Conhecer as cores seria algo fundamental. Saber discernir os diversos matizes de vermelho, o laranja, o roxo e o púrpura, o azul, o anil. Para que tal aprendizagem fosse desenvolvida, seria necessário o auxílio de tecnologias que facilitassem a observação infantil. Assim, recomendava o uso da escala de cores em modelo circular, pois, segundo o autor, permitiria melhor visualização da passagem de um matiz de cor para outro. Contudo, não era necessário decorar ou aprofundar muito no conhecimento das diversas cores, importava que conhecessem as cores básicas.

ladas da percepção. Essa educação começa pelo exame da criança quanto à visão das cores fundamentais, para verificar se ella apresenta alguma deficiência, isto é, se soffre, ou não, de daltonismo. Feito isto, passa-se ao reconhecimento das sete cores elementares. Ordinariamente, a instrução systematica vem come-

(BOMFIM, 1926, p. 120)

O segundo sentido mais importante a ser conhecido e incentivado era o tato muscular, pois envolvia o uso das mãos, à época o autor considerava ser de suma importância aprender a trabalhar com as mãos para que se desconstruísse o significado negativo dos trabalhos manuais. As aulas de desenho também poderiam ser trabalhadas, desde que não se tivesse como objetivo a perfeição da arte. Não havia interesse de criar artistas, mas de inculcar o

objetivo de trabalho como necessário ao desenvolvimento da sociedade. Para os meninos, produção de artefatos de madeira em oficinas de marcenaria. Para as meninas, trabalhos de agulha.

Para o professor, investir na aprendizagem pela via do tato era de grande valia, pois facilitaria a aprendizagem intuitiva. O toque permite que se conheça a forma dos objetos bem como as características próprias de cada superfície. Ao tocar podia-se saber se tratava de algo macio, áspero, rígido, arenoso. Ao se ter contato tátil com produtos de diferentes naturezas, o indivíduo consegue criar memória para a próxima situação que tivesse que entrar em contato novamente com aquele material. Incentivar as crianças a essa prática é auxiliá-las no uso da lembrança. Esta traz de volta a situação vivenciada através não do objeto concreto, mas de sua representação simbólica, ou seja, a matéria em sua forma e características que a sociedade comumente se utiliza daquele artefato por via racional do uso da memória.

O médico professor procurava fornecer aos seus alunos da Escola Normal formas de utilização de metodologias científicas, para que pela observação do desempenho infantil da tarefa prescrita o professor pudesse construir material de consulta que lhe permitisse avaliar se as crianças haviam aprendido. Tal recurso facilitava introdução de novos exercícios com grau de dificuldade mais adiantada, ou sinalizava quem ainda necessitava de reforço, ou seja, de medicalização para melhora do quadro. As tarefas propostas à forma de agir têm muito da medicina, primeira formação de Bomfim. Durante escrita de sua tese, o meio aparecia como verdadeiro interventor na vida dos indivíduos. Nesse sentido, era preciso conhecer o meio de forma a se não dominá-lo saber lidar com ele, com o sentido de afastar o acometimento de doenças. Nesse registro, pode-se também entender que a escola disponibilizava modos de fazer mais úteis para a cura da falta de conhecimento existente entre a população, por meio da criação de situações de aprendizagem que acelerassem o processo cognitivo infantil. As crianças em processo de aprendizagem precisavam contar com ações metódicas e metodológicas no ambiente escolar para produção de efeitos formativos que provavelmente pudessem ser observados no futuro quando se tornassem adultas.

Essa busca pela aprendizagem para melhor inserção no ambiente cultural burguês foi tema tratado em trabalho recente de Gontijo²², lugar que a autora atribui a tal preocupação com a ambientação em busca da modernização do país pela educação. Pode-se entender que à época a escola seria capaz de vencer o atraso do Brasil frente a outras nações consideradas civilizadas. Dessa forma, assistimos nos escritos de Bomfim essa preocupação apontada por

²² Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>> Acesso em: 5/1/2015.

Gontijo²³ e identificamos certa continuidade no sentimento e desejo de levar a cabo o progresso e evolução nacionais via educação. A pedagogia passou a ser encarada, na reflexão aqui apresentada como ciência capaz de conduzir a educação pelo desenvolvimento infantil. Manoel Bomfim, pelo trabalho que desenvolveu na educação, deixou ver sua inclinação e seu engajamento político em ações engendradas pela modernidade nacional e internacional na crença de que sociedade bem educada era sinônimo de progresso, evolução e civilização.

2.2 Educação infantil: adaptação ao meio

No entendimento de Manoel Bomfim, no livro *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]), a pedagogia não era ciência, uma vez que foi prática em constante movimento de construção. A ciência, segundo o autor, buscava “uma sistematização que tem por objeto, simplesmente a organização do conhecimento e a aquisição da verdade” (BOMFIM, 1926, p. 9). A pedagogia se utilizava de princípios científicos de diferentes disciplinas, tinha como fim a ação educativa que se fazia em cotidiano prático. O conceito de “evolução” representou a pedagogia como disciplina que constantemente se movimentava e se construía, mantendo-se num transitar de um lugar para outro, sem fórmula certa. Esta teria, em sua interpretação, um papel importante e artístico a cumprir: educar a criança para ser agente na construção de seu próprio conhecimento. Portanto, educar por método pedagógico seria ser “ativo”, atuante, diante de um ser que não se encontrava ainda em uso da razão, pelo contrário, possuía conjunto de energias que precisam ser educadas, adaptadas, “[...] a pedagogia não é uma simples fórmula prática de dirigir ou **conduzir** a criança [...]” (BOMFIM, 1926, p. 9, grifo nosso). Podemos perceber que a criança, no entendimento do autor, era um ser humano de pouca idade que precisava ser educado para atividades conscientes, algo que ainda não sabia praticar. Bomfim nos legou a seguinte questão: Será a pedagogia ciência ou arte? Sem resposta acabada, deixou transparecer o caráter artístico e científico da tarefa pedagógica executada pelo professor. Nesse sentido, no limitado espaço entre a ciência e a arte argumenta:

²³ Op. cit.

A pedagogia não é uma simples condensação de princípios científicos, ou um formulario de preceitos praticos. E' uma discussão interpretativa, uma doutrina de deduições racionais, rigorosas, mas aparentemente variaveis. A educação, obra complexa, longa, exigente e ardua, deve ser feita muito racionalmente, sob um regimen rigorosamente científico. Dahi advem a grande importancia da Pedagogia.

A arte da educação applica-se a um ser de natureza muito especial, — que é a personalidade humana, em formação. E' uma arte que não trabalha com a simples materia bruta, nem se dirige a organizações já constituídas. A entidade a que se applica a educação não existe quasi, nem está caracterisada, quando a obra educativa começa; é uma individualidade que se deve formar como resultado da propria educação. No entanto, este ser — que ainda não (BOMFIM, 1926, p.10)

Bomfim definiu a educação como “a adaptação do indivíduo as condições da vida humana.” (BOMFIM, 1926, p. 12). O conceito de adaptação, assim como o de evolução, foram tirados da teoria de Darwin, forma de pensamento ao qual Manoel Bomfim se encontrava filiado e defendia na maioria de seus escritos. Se era comum a todo ser vivo se adaptar ao meio em que vivia, para o homem não poderia ser diferente, adaptar-se ou evoluir-se, se daria de maneira semelhante a todos os outros seres. Contudo, no ser humano tal processo não ocorreria naturalmente. O processo adaptativo dependia de agentes externos a sua constituição física, pois o homem é um ser social. O fato de o homem ser dotado de pensamento, personalidade e necessidades, para além das naturais, torna-o um ser diferente em relação aos outros animais. Por isso a necessária tarefa de educá-lo para uso consciente da razão. Existiriam, segundo o autor, naturalmente, formas de fazer esse processo adaptativo em ambiente externo ao corpo do próprio homem, lugar racionalmente construído para o trabalho educativo, ou seja a escola, que visava a adaptar o homem para experiência intelectual, ou seja:

O homem, como ser vivo que é, não pôde existir sem se adaptar ao mundo em que vive. Essa necessidade corresponde a uma das mais geraes entre as leis biologicas, e que se impõe a nós, como se impõe aos mais insignificantes dos monocellulares. Mas, ao mesmo tempo, ocorre que o homem—o mais perfeito e complicado dos seres vivos — possui processos especiaes de adaptação, processos que, sendo communs a outros animaes, são em nós extraordinariamente desenvolvidos, constituindo a nossa verdadeira e unica superioridade. Delles resulta essa forma de adaptação, característica da nossa especie — a *adaptação con-*

(BOMFIM, 1926, p. 12)

Na busca incessante de encontrar o médico nos escritos do professor, seria importante pontuar que somente alguém com formação em medicina ou ciências afins seria capaz de argumentar com propriedade características que diferem os seres humanos dos outros organismos vivos. A disponibilidade de elementos que apresenta aos leitores para ambientá-los e familiarizá-los com elementos dissertativos do campo desconhecido, reforça sua “autoridade pedagógica” sobre o que anuncia, qualificando seu discurso como proferido por alguém que dispõe de autoridade de saber-poder emanado por sua passagem pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Críticas poderiam ocorrer quanto a pontuações colocadas pelo autor referentes a campos em que circulou, contudo seu discurso enquanto médico que pontua conhecimento sobre o corpo humano e sua natureza só poderia ser descredenciado por outro profissional com a mesma formação de campo que o autor. Nesse sentido, fala em nome da ciência que o credencia ocupar muitos dos lugares que ocupou.

Diante da possibilidade de construção de seu alicerce interpretativo entre hereditariedade e meio, este segue em frente com relevante destaque em comparações que fez entre os homens e os diferentes seres vivos. Não creu que os seres humanos transmitiam de modo hereditário suas adaptações, acreditando que a superioridade psíquica tornava a transmissão da adaptação ao meio algo muito mais complexo, ligado a questões sociais. Nestas, a tradição teria papel importantíssimo, já que era ela quem transmitia normas, regras e experiências do viver social entre as gerações. Desse modo, entende-se que o lugar da educação, expressada pelo autor como necessidade urgente para a sobrevivência humana, está ancorado justamente na necessidade de progresso e evolução tendo em vista a arquitetura de um homem mais civilizado, portanto, mais educado como saída para o estado de atraso em que a sociedade se encontrava. Assim, as argumentações do autor não deixam dúvida quando ao ideal de nação moderna que se buscava alcançar. No dizer de Bomfim, a construção do processo educativo se faz de maneira racional na espécie humana, o que o chamou de “psiquismo socializado” (BOMFIM, 1926, p. 13). O caráter adaptativo dos seres considerados superiores, porque racionais, se daria como demanda externa aos seres humanos. Portanto, como necessidade social de seu próprio tempo. Talvez um problema que demande desse ponto de vista seria agregar posições individualizadas de alguns intelectuais como sendo necessidade do conjunto populacional.

Dada a natureza e o viver social da espécie, as formas e os processos de adaptação se generalizam em grande parte, constituindo uma sorte de experiência comum, social, e essa experiência concretizada na tradição, transmite-se de geração em geração. Toda superioridade da espécie humana está, pois, nesse *psychismo socializado*, que permite condensar em cada individualidade, em cada consciência, a experiência de todas as outras; e a educação vem a ser a *forma de transmissão psíquica dos processos e das capacidades adaptativas*.

(BOMFIM, 1926, p. 13)

A tarefa educativa busca, pois, a adaptação do indivíduo ao meio. Neste sentido, a proposta do autor era que se estudasse a natureza da criança e a natureza do meio ao qual a criança seria criada e a ação do educador, ou seja, as formas e diferentes maneiras que este **cientista artista** se apropriaria de diversas ciências as quais a operação educativa se utilizaria para cumprimento de seu trabalho. Bomfim escreveu sobre educação da “personalidade”. Nesta se devia procurar formar a criança de acordo com suas condições pessoais individualizadas, até porque a criança, para o autor, era um agente. Portanto, estaria lendo seu mundo exterior organizando-o psiquicamente de forma consciente, capacidade que não poderia ser perdida ou desconsiderada, por ser importantíssima para a construção do indivíduo racional, capaz de construir e reconstruir seu ambiente social com base nas experiências vividas em ambiente com tradição e moral distintas, que precisavam ser preservadas conscientemente como componentes de sua história social. Os pais também são considerados educadores. Contudo, sua participação se encontrava narrada como instintiva, pois estes não precisavam da formação teórica, filosófica e científica como os futuros professores, a serem formados pela Escola Normal. A educação que se realizava no ambiente social familiar, dos pais para os filhos, se encontrava pautada na transmissão de experiências que pudessem conduzir os filhos a uma vida equilibrada e feliz no futuro.

O autor abordou a educação como algo natural, na medida em que o homem enquanto sujeito racional e social consciente necessitava viver em contato direto com outros indivíduos da mesma espécie, partilhando experiências comuns e diversas que precisavam ser preservadas para outras gerações, nisso estaria a natureza ou a naturalidade com que se fazia necessária a educação humana. A criança também era em si um ser extremamente frágil ao nascer, fazia parte de sua natureza necessitar que outras pessoas as auxiliassem em sua sobrevivência. Os pais, considerados naturalmente dotados de sentimentos de paternidade e maternidade, ampliavam amor pelos filhos possibilitando a interferência educativa tão necessária aos seres humanos. Fazia-se importante observar que não importando muito a

quem caberia a educação como trabalho intensificado o que realmente importava ser feito como conclusão dessa tarefa era tornar o indivíduo modificado, desenvolvido, adaptado conscientemente ao meio “moral social” do qual fazia parte (BOMFIM, 1926, p. 22). Nesse sentido, o indivíduo só se encontraria realmente adaptado quando se reconhecesse e fosse reconhecido em suas representações culturais simbólicas.

Como realidade, o meio humano é um mundo de representações, é uma coordenação de consciências. As próprias formas materiais e concretas com que se apresentam muitos dos elementos normaes do meio psycho-social — monumentos, creações artisticas... esses mesmos — só têm valor como symbolos evocativos nas consciências, porque ali — nas consciências — se reflectem os laços reaes que prendem os elementos do corpo social. Correntes de ideias, sentimentos geraes; theorias e conhecimentos systematisados, accetitos e repetidos; costumes, leis, tradições, usos, exemplos... tudo isto concorre no meio social, porque são resultados da actividade psychica e consciente da especie; são elementos capazes, por sua vez, de influir sobre as mentes e os corações. São taes elementos que se harmonisam e se entrelaçam na actividade dos espiritos, para formar essa trama essen-

cialmente activa, energica e perfectivel — a organização social. O proprio pensamento é nimiamente social, e inteiramente dependente do meio.

(BOMFIM, 1926, p. 22-23)

Esse reconhecer-se nas representações simbólicas de sua sociedade fazia parte da natureza do indivíduo, pois suas necessidades eram construídas e realizadas a partir do contato com o mundo social individual e particular que passava a existir como objeto de sua leitura de mundo ou do meio. Os indivíduos eram diferentes em relações comparativas. Entretanto, educavam-se pelo mesmo meio social e cultural do qual faziam parte²⁴. Para Bomfim, o contato com o universo de representações simbólicas criadas pela sociedade educava de modo mais intenso que as intervenções da família ou da escola. Para ele, as experiências vividas com o meio interferiam mais em sua personalidade e acomodação social do que as interferências externas trazidas pela família e pela educação escolar. O autor expôs: “[...] a criança começa a sentir o contato direto com o meio. Sobre ela incidem [...] outras influências não intencionais, nem sistematizadas para o fim educativo [...]” (BOMFIM, 1926,

²⁴ Manoel Bomfim não trabalha com o conceito de cultura ou cultural. No entanto, nesta dissertação, são usados, constantemente, os conceitos por entendermos sociedade e cultura como conceitos distintos. O primeiro pode envolver o segundo. Contudo, cultura tem mais a ver com valores, costumes (práticas) e estética. Ver Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. Academia Brasileira de Letras. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2ª ed., 2008.

p. 24). O próprio ato de imitar os adultos e experimentar tocar e sentir as reações iriam se tornando parte de sua construção enquanto indivíduo social que transformava e era transformado pelo mundo de experiências singulares e plurais que tendenciavam, por sua vez, suas próprias escolhas. Nesse ambiente de consciência racional que passava a existir “[...] A todo momento soffre a sua personalidade incipiente o efeito das acções que em torno dela se realizam [...]” (BOMFIM, 1926, p. 24). Desse modo, para o autor, parecia clara a superioridade da relação individual com o meio se comparada às experiências educativas da família ou da escola.

Em sua maneira de pensar e explicar o fato educativo, de modo algum o autor descartava as necessárias educação familiar e escolar, tendo em vista que tais formas de educar auxiliavam no processo de construção da autonomia da criança no que considerava ser sua educação natural em contraposição com as outras duas educações que são nominadas por ele de “sistemizadas”. “[...] Deste modo a medida que aumenta o poder da educação natural, diminui a ação da educação intencional, formal sistematizada na escola e na família [...]” (BOMFIM, 1926, p. 24). O indivíduo que nascia da relação com o meio se tornava muito mais forte com os conhecimentos que adquiria e que, no futuro, tenderiam a tornar esse homem capaz de cooperar com a manutenção da tradição e da moral que resistia à passagem do tempo nas diferentes sociedades e diferentes culturas. Bomfim considerava que a estrutura da personalidade infantil não saía ilesa dos choques sofridos nas experiências que vivia a criança. O conhecimento do educador sobre natureza da criança haveria de auxiliá-lo a desenvolver nos pequenos modos de lidar com os sofrimentos que recebia e se ocasionavam diretamente como resultado de sua aprendizagem de adaptação ao meio. Apesar de fatores negativos que a interação com o meio ocasionava, era importante estimular a criança, pois a “educação natural”, como argumentava o autor, não poderia ser eliminada.

Intencionalmente o dissemos: não é possível, nem seria conveniente... Se o fim da educação é adaptar o individuo ao meio, todo interesse está em bem aproveitar a acção educativa natural do meio, porque ella consiste em conformar o individuo de um modo immediato e seguro. Demais, desde que o objectivo real da educação é — preparar o individuo para a vida, fóra absurdo pretender um tal resultado, furtando a criança ás influencias normaes da vida e ao contacto do meio.

(BOMFIM, 1926, p. 25)

Advertiu que o intuito de se fazer a educação do homem enquanto criança consistia em realizar o desenvolvimento e a educação do ser humano. “Na prática a obra educativa se faz num tríplice programa: educação physica, educação intelectual e educação moral” (BOMFIM, 1926, p. 33). Alinhou-se, portanto, ao projeto de educação integral, partilhado por parte importante do campo médico²⁵. Dissertou sobre a aparente contradição entre a busca pela perfeição e o ato de corrigir. Para ele, a perfeição era algo almejado no processo de desenvolvimento, por isso alguns intelectuais pensavam em não intervir no que se encontrava imperfeito, uma vez que tal intervenção poderia impactar no desenvolvimento natural da criança. Bomfim, por sua vez, argumentou que corrigir seria sempre necessário, pois que a educação se fazia com vistas à modificação das imperfeições apresentadas pelos indivíduos. Portanto, sem correção dificilmente ocorreria educação. Corrigir para provocar mudança de procedimentos seria dotar a criança ou educando de mais qualidades adaptativas, mas apto à sobrevivência no meio social.

O ser de pouca idade tendia a praticar atos inconvenientes e muitas vezes perigosos. Dificilmente pensava ou pensaria em cumprir a atividade proposta pelo professor. A criança foi representada como um ser racional, mas enquanto realizava seu processo de desenvolvimento, não encontraríamos ainda um indivíduo capaz de pensar e agir de modo mais avançado do que aquele modo que era próprio de sua idade. Isso por si só já demonstrava a impossibilidade de escolha racional e consciente, o que demandava do professor melhor e maior observação sobre este pequeno indivíduo para identificar o momento mais propício de intervenção e ajuste corretivo dos pequenos em direção ao desenvolvimento a ser alcançado no tempo natural de aprendizagem infantil

Finalmente, consideremos que a educação não pode pretender a adaptação definitiva, e a perfeição suprema. O seu objectivo é tornar o individuo capaz de adaptar-se, quando necessario fôr; tornal-o capaz de modificar-se por si mesmo, de reformar-se e apurar-se de mais em mais. O ideal *perfeição*, em educação, não consagra nenhuma realização irrevogavel; elle vale como tendencia, como aspiração inesgotavel. O programma educativo não será o de moldar completamente a criança num typo acabado; e, sim, leval-a a accitar, em consciencia, uma formula de vida que seja um continuo esforço de aperfeiçoamento. E' mister, por consequinte, desenvolver a capacidade de reforma e de modificação; e isto não só é possivel quando se dá á intervenção educativa o caracter de acção modificadora. A educação será sempre uma escola de correção e apuro.

(BOMFIM, 1926, p. 35)

²⁵ A respeito das proposições da educação integral na FMRJ no século XIX, cf. Gondra (2004).

Em *Lições de pedagogia* (1926 [1915]), Manoel Bomfim deixou bastante claro como pensava a prática educativa e o processo de aprendizagem. Estes, apesar de necessários, não deveriam se converter em padrão caracterizado pela imobilidade. A sociedade, embora necessite conservar parte de sua história, bem como sua moral, estaria em processo de ampliação de evolução em direção ao futuro de progresso. A educação seria sempre necessária à formação do indivíduo, contudo, esta deveria ser planejada e executada de acordo com as necessidades de cada momento histórico. Fazia parte da contingência educativa corrigir falhas apresentadas pelas crianças no processo de construção de conhecimento do mundo em que vivia.

Correção não aparece como sinônimo de castigo, mas como maneira de melhor adaptar o indivíduo às modificações que precisavam ser realizadas em sua maneira de ser individualizada em prol do exercício que deveria executar para a sobrevivência coletiva. Em todas as sociedades humanas que se tem conhecimento, o trabalho é atividade necessária à manutenção da vida. Nesse sentido, cumpre também a educação preparar o homem para o trabalho em suas formas diferenciadas. Uma das características marcantes do trabalho exercido por Manoel Bomfim foi se dedicar à educação para a formação profissional. Em seus textos, a questão do trabalho foi abordada de maneira muito próxima à educação ou à falta dela. No *Licões de Pedagogia* (1926 [1915]), essa relação estreita não ficara de fora.

2.3 Educação física e ginástica: adaptação do corpo para o trabalho

A educação física seria a grande auxiliar no processo de desenvolvimento das crianças para melhor adaptação à vida, ou seja, preparar para as situações e lugares sociais que possivelmente ocupariam no futuro. O primeiro problema colocado pelo autor constou do preparo do corpo para o trabalho e a produção, “não só as condições climáticas, como as próprias condições sociais, porque elas exigem do homem real capacidade de trabalho e de produção” (BOMFIM, 1926, p. 54).

Bomfim começa a pontuar parte da preocupação que nutria seu espírito, como solucionar o problema do não trabalho, por motivos vários, dentre eles a não vontade de trabalhar, porque trabalho era coisa para outros, maneira de pensar culturalmente enraizada na sociedade brasileira que se acostumou a deixar para escravos a maioria das atividades laborais. Todavia, os próprios avanços científicos que impulsionavam novos modelos de vida

traziam novas técnicas que inviabilizavam o uso da mão de obra existente. Nesse sentido, cabia à escola formar quadros competentes para novas demandas por mão de obra especializada.

A preocupação com a formação da identidade de trabalhador burguês aparece pontuada no livro de leitura escrito para o público infantil por Manoel Bomfim e Olavo Bilac *Através do Brasil* (1910). Nessa obra, os personagens da trama, Carlos, Alfredo e Juvêncio, investem em diferentes momentos numa trajetória pelos sertões do Brasil. Juvêncio, na maioria das vezes, cumpre a missão de procurar trabalho, sendo acompanhado pelos outros dois meninos, que seguem na aventura em busca do pai desaparecido. Juvêncio, sendo mais velho, sertanejo, conhecedor daquele ambiente em sua natureza e constituição social, agencia as atividades a serem desenvolvidas. Em troca, os acertos pelos trabalhos desenvolvidos são pagos em dinheiro às crianças, que justificam que o valor recebido será de grande auxílio na compra de bens para uso cotidiano.

Nesse sentido, Oliveira (2011), em artigo apresentado no Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)²⁶, busca demonstrar como a representação das crianças, bem como de certas situações em que vão se envolvendo ao longo da aventura, tem como interesse inculcar a moral burguesa do trabalho, tendo como troca o recebimento de salário, embora este vocábulo não seja usado pelo autor. As crianças, em processo de alfabetização, aprendem a ler, identificam-se com os personagens e em tempo longo e contínuo de vivência escolar, provavelmente em alguma medida, quando adultos reconhecerão aquela forma de trabalho como algo natural.

Às nove horas pararam, para descansar, numa encruzilhada do caminho. Aproximou-se uma tropa, carregada de couros também com destino a Vila Nova. Juvêncio entrou logo em conversa com os tropeiros. Eram dois. Queixavam-se da falta que lhes fazia um companheiro, que fora forçado a ficar em caminho. Juvêncio ofereceu-se logo para substituí-lo, dizendo-se pronto a ajudar na condução dos animais. Carlos ofereceu-se também. Os tropeiros aceitaram a proposta de ambos, com uma condição: os dois rapazes receberiam, além da alimentação, quinhentos reais por dia LAJOLO (2000, p.158-159).

Percebemos que os investimentos no sentido de educar a infância não se limitaram somente à preparação dos mestres para atuação em sala de aula. Investimentos foram sendo construídos para melhor adaptar crianças e professores para a nova realidade que a escola vinha sendo chamada a executar. O livro de leitura para crianças em processo de

²⁶ OLIVEIRA, G. Educação, higiene e trabalho em Manoel Bomfim na construção da moral burguesa, na virada para o século XX. Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), Vitória, 2011.

aprendizagem escolar, material para uso didático, pontuou as preocupações daquela elite letrada em proceder em diferentes medidas e frentes à mudança moral da sociedade. Todo tratamento exigia dada terapia para que procedessem a mudanças dentro da relação de causalidades apresentadas pelo autor do livro *Lições de Pedagogia* (1926, [1915]). O meio escolar sofria de certos males que precisavam ser corrigidos, e, nesse sentido, a educação física aplicada ao bom olhar, apto a fazer leituras e a consciência perfeita para receber representações e transformá-las em leituras da realidade foram sendo efetivadas pelo conjunto de materiais e formas de fazer que eram aplicadas ao espaço escolar.

O corpo não deveria ser deformado pelo exercitar dos músculos a ponto de comprometer a estética corporal em virtude de proporções corpóreas desequilibradas: “O desenvolvimento do sistema muscular deve ser o bastante para permitir a franca realização dos movimentos e atos comuns da vida [...]” (BOMFIM, 1926, p. 70), bem como não **comprometer o sistema ósseo e as vísceras** para que a pessoa **possa andar e trabalhar metodicamente**. Como podemos perceber, a realização de atividades laborais estavam no centro das preocupações que regiam os métodos de educação física. A ginástica, para Bomfim, jamais poderia ser utilizada apenas para **desenvolver os músculos ou aumentar a força muscular**, pois os seres humanos são regidos pelo cérebro e pela capacidade de atividades conscientes. Nestas não existem demanda da exaustão muscular para o uso do pensamento racional. “A ginástica educativa não é uma escola de atletismo e sim uma educação apurada do sistema motor” (BOMFIM, 1926, p. 71).

O programa da ginástica educativa se divide em três partes e tem dupla função, mas a mais importante diz respeito ao controle da fadiga e a melhora na qualidade do movimento e do trabalho em geral. Nesse sentido, podemos pensar que educar consistiria preparar o corpo para adaptar-se ao trabalho, pois não existiria sobrevivência humana sem gasto de alguma energia laboral. Podemos ainda pensar como hipótese que preparar o corpo para atividades atléticas ou estéticas individuais fossem mal vistas por serem preocupações fúteis, uma vez que se tornavam preocupações individuais e isoladas, não envolvendo o crescimento da sociedade como um todo.

póde corrigir. O individuo educado em escrever, segura e move a penna com o minimo de esforço muscular; o ineducado, para fazer mover a penna, contrae tão fortemente todos os musculos do braço e da mão que brevemente se fatigará, si tiver de ficar a escrever durante algum tempo. Tudo depende, no

(BOMFIM, 1926, p.72)

Portanto, colocava-se como preocupação escolar a preservação da saúde e da vida com vistas ao futuro de trabalho que todos precisavam cumprir na sociedade. Educar para o trabalho seria, também, criar olhar positivo sobre tarefas manuais que todos precisavam de alguma forma saber exercer. Trabalho como algo positivo precisava ser inculcado na consciência dos pequenos, com vistas a no futuro não se sentirem constrangidos diante de tarefas laborais que por muito tempo foram entendidas como desqualificadoras da moral humana. Tendo em vista que o autor também destacou a necessidade que poderia ocorrer ao indivíduo de ficar várias horas em mesma posição ou realizando mesma tarefa, o corpo precisava se adequar a movimentos racionais que diminuíssem a exaustão muscular, ocasionado por distensões ou outras enfermidades dolorosas, incapacitantes do exercício do trabalho.

Mais uma vez se percebe a tarefa médica de higienizar o corpo, cuidar para que o corpo saneado se tornasse representação da sociedade saudável. É necessário notar que as argumentações apresentadas por Bomfim para a problemática que ele cria só podem ser respondidas à luz do conhecimento médico. Conhecimento sobre estrutura corpórea, capacidade muscular, exercícios adequados ao não estresse do órgão, eram saberes bastantes específicos à época, e a medicina parece ter sido grande auxiliar do projeto de educar a população para a nacionalidade.

No dizer de Foucault (2009, p. 132), “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”, nesse sentido, manter o corpo sadio com medidas de segurança em prol da saúde era algo que precisava ser alcançado e mantido pela sociedade brasileira, além das já observadas práticas higiênicas, marcadas pelo autor. No que dizia respeito ao espaço de convivência escolar das salas de aula, o mecanismo de segurança era pensado com vistas a evitar proliferação de doenças aéreas que se transmitissem por gotículas de saliva ou mesmo pelo ar viciado. Quanto à prática de educação física e ginástica deveria ser observada a coordenação motora adequada que não fizesse adoecer outros órgãos que compunham o corpo e garantiam a habilidade laboral.

2.4 Métrica dos corpos, mobiliário escolar e representação dos horários mentais

Quando se fez leitura da tese de Bomfim, entregue à Faculdade de medicina em 1890, com vistas à aquisição do título de médico, seu trabalho apresentava poucos sinais de sua

filiação à medicina higiênica. Contudo, no capítulo dedicado à Educação do Organismo (BOMFIM, 1926, p. 54), encontramos de modo bastante detalhado sua vinculação ao discurso higiênico. Neste, o organismo humano foi vinculado à malha de cultura “física e hábitos higiênicos” (BOMFIM, 1926, p. 34).

A construção discursiva dirigida aos estudantes da Escola Normal encontrou-se toda apoiada na cultura médica da época, que foi levada para o campo da Educação. Nas aulas que se tornaram livro e agora nos servem como documento daquele passado, o autor deixou claro aos discentes que a ciência pedagógica tem sua inspiração na higiene: “Esse aspecto especial da hygiene, nas suas relações com a Pedagogia, recebe o nome de Hygiene Escolar [...]” (BOMFIM, 1926, p. 58). Esta se preocupava com a instituição de “regras e indicações” capazes de contribuir para um ambiente escolar menos nocivo à saúde humana, já que aquele lugar social, por comportar grande quantidade de pessoas em espaço coletivo, tornava-se propício ao contágio e disseminação de doenças. Caberia, então, à escola o papel de difundir “regras e preceitos” de modo a garantir “condições e qualidades do **local das classes**; disposição, condições e organização do **material escolar**; distribuição dos horários” (BOMFIM, 1926, p. 58, grifos nossos).

Foucault (2009) fez importante avaliação dos dispositivos disciplinares presentes em instituição que comportava em seu interior grande quantidade de pessoas. As escolas, hospitais, quartéis, foram apresentados como lugares que tendenciavam disciplinar corpos sob aparelhamento de vigilância com o sentido de controlá-los como meio de evitar convulsões populares bem como para prepará-los para que realizassem ações que visassem a fazer com que cada corpo individualmente produzisse bons resultados para a sociedade bem como para as instituições. A disciplina teve como característica tornar o desenvolvimento das atividades de forma cada vez mais econômica. Portanto, a educação escolar, bem como a aparelhagem escolar, conjunto de móveis e utensílios que facilitariam o cumprimento da tarefa educativa, seriam implantados com indicativo de produção de efeitos econômicos. Ou seja, educar a maior quantidade de pessoas possíveis, separar alunos por classe com vistas a agilizar o processo de ensino-aprendizagem, promover a métrica dos corpos e mobiliários que após utilizados por uns pudessem ser reutilizados por outros.

A divulgação dos benefícios trazidos pela modernidade no sentido de garantir que as necessidades fossem atendidas e grandes períodos de atrasos fossem vencidos fez com que muitos médicos, em nome da ciência, se sentissem responsáveis por distribuir noções higiênicas, com intuito de formar professores pelo discurso disciplinar dos corpos. Encontrou-se em *Lições de Pedagogia* (1926[1915]), exemplos de Bomfim a medir e

esquadrinhar os corpos, o espaço físico da escola, seu mobiliário e o entorno do prédio escolar, com vistas à promoção das transformações sociais pela educação por meio de lugares de fazer adequados a educar as crianças com idade entre 6 e 15 anos. As medidas métricas aparecem detalhadas por tabela e organização que leva em consideração a idade da criança e a proporção corporal esperada para utilização de móveis que foram destinados a compor o ambiente da escola, a aprendizagem, a ordem e a disciplina escolar.

Dada a diversidade de talhe e de estatura das crianças que frequentam a escola primaria — dos 7 aos 14 annos, é preciso haver diversos typos de banco-carteiras, quer dizer, o mobiliario deve comprehender bancos-carteiras de dimensões diversas. Ordinariamente se fazem 5 typos, correspondentes ás estaturas de: 1m,08; 1m,16; 1m,25; 1m,35; 1m,46 (1). Com esse

No quadro abaixo se vêem as dimensões normaes de cada um dos cinco typos de bancos-carteiras

<i>Estatura</i>	1,08	1,16	1,25	1,35	1,46
Carteira					
Altura, acima do chão	0,44	0,49	0,55	0,62	0,70
Largura — de diante para traz	0,35	0,37	0,39	0,42	0,45
Comprimento — de lado a lado	0,55	0,55	0,60	0,60	0,65
Banco					
Altura — acima do chão	0,27	0,30	0,34	0,39	0,45
Largura de diante para traz . . .	0,21	0,23	0,25	0,28	0,31
Comprimento — de lado a lado	0,50	0,50	0,52	0,54	0,58
Encosto					
Altura vertical	0,12	0,13	0,14	0,16	0,18
Altura total	0,25	0,27	0,30	0,33	0,36

(BOMFIM, 1926, p. 62- 63)

Observamos em “*Lições de Pedagogia*” (1926 [1915]) a preocupação de Bomfim voltada para a adaptação das crianças aos horários rígidos. Nesse conjunto argumentativo, o autor apresentava vários preceitos a serem observados, com sentido de disciplinar os pequenos para futuras práticas laborais. A disposição das horas que as crianças precisavam se adequar possuía tênue relação com a rigidez de horários praticados nas fábricas, onde uma campanha anunciava o momento de entrada para o trabalho, a pausa para o almoço, o retorno ao labor e a hora certa de saída. O som comunicava a todos a vida metódica a partir do trabalho burguês.

A escola deveria, então, adaptar as crianças para cumprimento de tarefas organizadas de acordo com a idade e o tempo que cada grupo conseguia dispensar atenção para as atividades sem entediá-las. A medicina higiênica, praticada pelos médicos professores, cuidava de atestar a capacidade mental de cada indivíduo, separados por idade. Autorizava

também quantos minutos eram necessários para descanso do cérebro, com atividades recreativas, antes de retornar à sala de aula e continuar com a adaptação para a disciplina que era praticada entre os muros da escola.

Como complemento deste capítulo, devemos considerar e examinar a organização dos horários. É assumpto que importa, por igual, á Pedagogia propriamente dita, e á Hygiene. Um bom horario deve ser disposto e distribuido de tal sorte que o alumno aproveite e assimile bem as lições, habitue-se ao trabalho methodico, e tenha, nos intervallos das classes, os necessarios repousos para refazer-se da fadiga produzida pelas lições. Na organização de horario é preciso atten-

der de modo especial: á duração que devem ter as lições, ao numero de horas de trabalho mental que a criança pôde dar por dia, ao numero de horas que deve passar na escola, á relação dos intervallos ou repousos entre as lições, e á alternancia de trabalhos praticos e trabalhos theoricos. De um modo geral, admitte-se que o maximo trabalho mental, nas lições theoricas, que se pôde exigir da criança é de:

a — abaixo de 7 annos.....	2 ½ horas por dia
b — de 7 annos a 9 annos	3 " " "
c — de 9 annos a 11 annos ...	3 ½ " " "
d — de 11 annos a 14 annos ...	4 " " "

A Hygiene formúla as suas prescripções tomando em consideração o desenvolvimento physiologico e o vigor do organismo; mas, na distribuição do horario, o mestre tem de referir-se ás classes escolares, de forma que a duração de trabalho venha a ser de:

a — Primeiras classes elementares	2 ½ horas
b — Classes elementares mais adiantadas	3 horas
c — Classes medias	3 ½ horas
d — Classes superiores	4 horas

Quanto á duração das lições theoricas, está reconhecido que não é possível fazer lições proveitosas, e obter attenção aturada e seguida, por mais de:

15 a 18 minutos nas classes — a
18 a 23 " " " — b
23 a 28 " " " — c
28 a 35 " " " — d

(BOMFIM, 1926, p. 65)

Esse conjunto documental deixa ver com bastante clareza a discussão nutrida nessa dissertação. A grande preocupação da medicina higiênica em fazer da escola ambiente de formação de indivíduos dentro de princípios que buscavam disciplinar os corpos através dos horários corretos, que deveriam ser dedicados ao ensino e aprendizagem escolar. Contudo, grande preocupação destacada para a manutenção da saúde física tornou o projeto bastante oneroso para aquela sociedade, segundo Gontijo²⁷, muito do que foi planejado jamais foi implantado por conta dos altos custos.

²⁷ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>> Acesso em: 5/1/2015.

2.5 Estudantes normalistas e a aprendizagem profissional

Com relação aos normalistas, que se dedicariam à tarefa de educar nas classes de educação primária, seria importante que tivessem senso crítico sobre a tarefa que deveriam realizar enquanto profissionais da Educação. O professor Manoel Bomfim procurou situar o futuro mestre em meio a possibilidades concretas do que podia fazer e do que, certamente, jamais conseguiria empreender. Ponderou que Educação possuía limites e poderes. Se, no primeiro momento, o autor apresentou elementos que apontaram a educação sistematizada como algo possível, tentou em outros esclarecer que educar para adaptar o indivíduo à dada sociedade se colocava como um desafio. Para ele, transformar a criança no que ela não tinha inclinação estabelecer-se-ia como impossibilidade. Segundo Bomfim, a educação não possui caráter transformador. Quando bem executada, prepara o indivíduo para convivência coletiva em sociedade: “[...] Do ponto de vista geral e social, o efeito da ação educativa é excelente – se produziu uma personalidade útil, e se evitou que se formasse um parasita, ou um criminoso [...]” (BOMFIM, 1926, p. 26).

A citação demonstra um objetivo alcançado, tornado possível pelo investimento no trabalho educativo: evitar que o indivíduo se torne desnecessário e perturbador do equilíbrio social. Educar, criar condições para o desenvolvimento de habilidades adaptativas que não viessem ocasionar risco à sociedade pode ser considerado algo bem-vindo, uma vez que operou o desvio de caminho estranho não objetivado pelo interesse do conjunto social. Essa interpretação retira da operação educativa a responsabilidade corretiva para os diversos desvios morais existentes em indivíduos educados e deseducados. Nesta linha, o professor não é nem deve ser um solucionador de problemas graves apresentados pela psique humana.

Contudo, a educação foi entendida pelo autor como tendo função primordial de adaptar para a consciência, ou seja, uso da razão, pela modificação de hábitos e práticas que constituíssem os seres humanos para atitudes superiores nos diversos lugares sociais aos quais os indivíduos eram chamados a participar. O objeto de trabalho da Pedagogia seria, então, a criança em processo de formação, embora também trabalhasse com as diferentes fases de vida dos seres humanos que se encontravam sempre em processo formativo, posto que educar se faria como um contínuo, inexistindo o momento certo para ser interrompido. Assim, tornava-se necessário ao futuro professor tomar conhecimento da natureza da criança que, a princípio, apresentava-se como ser que mais necessitava de educação para o momento presente e para o futuro. Bomfim descreveu a natureza da criança como algo que necessitava ser trabalhado,

aprimorado com vistas à acomodação, ao meio ao qual se encontrava envolvido. Todavia, seria importante observar que o autor deixou claro não caber ao professor transformar nenhum indivíduo em algo diferente do que ele tendia a ser naturalmente. A educação sistematizada, como sugeriu o autor, não tinha forças para competir com a educação natural ou educação do meio. Nesse sentido, o indivíduo seria composto de heranças genéticas e sociais que possivelmente definiriam seu caráter e sua personalidade.

A criança possuía capacidade imitativa e inventiva, que poderiam auxiliar no processo educativo. O professor atento, observador deveria discriminar o momento em que de fato imitavam inconscientemente, quando a imitação já se colocava como racional e quando transbordava para a invenção. Para Bomfim, não existiria oposição entre imitação e invenção. Afirmava que só existia possibilidade de inventar entre os pequenos porque primeiro eles realizavam imitação. Essa possuía caráter de repetições e reproduções, preparando a criança para o momento inventivo no qual ela demonstraria segurança em seu fazer, possibilitando a acomodação do que estava sendo apreendido de modo a capacitar-lhe para promoção e ampliação do desenvolvimento que se expressava em capacidade reflexiva consciente.

O brincar, o ato de brincar, deveria ser observado como bastante positivo porque aparelharia a criança para a construção consciente do seu papel na sociedade. Contudo, em um primeiro momento, a brincadeira desenvolveria a percepção do que existe em seu entorno, imitando atividades do seu cotidiano. Desse modo, capacitaria a criança para o exercício da comunicação oral e para atividades referentes à sua autonomia consciente. Para o professor ou o educador, a observação desses processos devia ser bastante segura e apurada para que pudesse intervir com correções e estímulos necessários ao progresso infantil.

Compreende-se bem que taes invenções não se podem realizar sem o concurso da imaginação. A criança é, desde cedo, inventora, innovadora, porque desde cedo se pronunciam nella os surtos imaginativos. As primeiras invenções traduzem, apenas, uma apropriação da imitação ás condições pessoaes; porém, desde, que a criança reconhece em si mesma a capacidade de inventar, intervém a imaginação, e ella inventa levada pela phantasia. Mas a sua imaginação, sem base de experiencia, perde-se no absurdo, na inverosimilhança. Cumpre ao educador não deixar que o espirito infantil, victima de illusões, se deixe tentar pelas chimceras, e venha cair nas invenções insensatas e nas concepções extravagantes. Em verdade, a imaginação nunca é inteiramente creadora. Si ella póde ser fecunda e util, é por ser essencialmente organisadora, reformadora, inspirando-se sinceramente nas realidades. Na

O brinquedo é a perfeita expressão da alma infantil. Nelle ha de tudo: imitação, invenção, organização, realidade, phantasia, sinceridade, mentira, esforço, puerilidade e virtuosidade. O brinquedo, a que a criança se entrega com plena consciencia de que está brincando, é, por isso mesmo, um excellente recurso educativo, um forte estímulo de invenção. No brinquedo completo — em que a criança tem um papel, e conscienciosamente o representa, notam-se dous aspectos bem importantes: o primeiro é que ha um programma a executar e um fim a conseguir, e que a criança sinceramente se dedica a um e a outro; o segundo é que o brinquedo é, effectivamente, um ensaio da vida real. Sendo, por conseguinte, imitação; é tambem invenção, innovação, porque no desenvolver dos actos nimiamente infantis, tudo se reduz ás proporções da personalidade pueril, inexperiente e incompleta. A todo instante, e nas circumstancias mais simples, ella tem de inventar o meio pratico de realizar as suas imitações e reproduções. Nesses momentos, a criança (BOMFIM, 1926, p. 41-42)

Fazia-se necessário inculcar nos alunos, durante a infância, pela repetição e pelo ritmo, as atividades que os pequenos tivessem menos inclinação em aceitar. A ginástica foi considerada melhor atividade para dotar o corpo de ritmo. A adolescência, melhor fase da vida para iniciar exercícios de ginastica. A vida no mundo do trabalho também possuía ritmo com marcação acertada pelo ponteiro do relógio, que marcava o momento exato de soar o alarme convocando os homens, mulheres e crianças para o trabalho. Os exercícios físicos estariam bastante indicados para adequação do corpo à lógica do trabalho. Jogos e brincadeiras possuíam regras e disciplina, muitas vezes criadas pelas próprias crianças. Esses momentos de atividades lúdicas funcionavam também como ambiente de formação. Os pequenos eram convidados a cumprir o que é certo. Nesse limite, o que fugia à regra precisava de correção:

A educação physica se deve fazer por uma combinação da gymnastica e os exercicios de jogos e sports. Da adolescencia para a mocidade, são esses exercicios muito indicados, não só pelos seus effeitos no desenvolvimento e no apuro muscular, como, principalmente, pelo seu caracter de escola moral — cultura da vontade, formação do caracter, pratica da temperança, habito de methodo, espirito de disciplina, desenvolvimento da attenção, systematisação da tenacidade, capacidade de esforços... O *training* bem conduzido

(BOMFIM, 1926, p. 77)

Sendo a criança inventora e inovadora, caberia, então, ao processo educativo desenvolver nos pequenos indivíduos hábitos que facilitassem a correção. Bomfim apresentou duas formas corretivas, a imposição e a sugestão. Contudo, procurou construir em seus alunos o gosto pela segunda, uma vez que a imposição não conquistaria a apreciação infantil e não

induzia a sentimentos superiores, ainda correndo-se o risco de perverter a capacidade do aprender boas maneiras, bem como incentivar os vícios. Para que isso não ocorresse, caberia ao educador conquistar o aluno pela sugestão.

A construção de hábitos ou práticas deveria ser feita de acordo com a vontade da criança. Nesta linha, a educação do sentimento prazeroso se oferecia como saída desejável para a conquista dos pequenos. Portanto, se a criança considerava agradável o que não a perturbava ou amedrontava causando-lhe sentimentos indesejados como lembranças de dores ou constrangimentos, cabia ao educador buscar estratégias e práticas que conquistassem meninos e meninas. Deveria dar grande atenção a determinadas ações infantis, principalmente as que precisavam ser modificadas para a mais perfeita escolha dos métodos de correção que buscassem corrigir atitudes indesejadas apresentadas pelos indivíduos em desenvolvimento.

Bomfim considerava bastante viável a inculcação do hábito de modo repetitivo e constante sem se tornar rotineiro, já que a rotina tenderia a cansar a criança, que estava quase sempre a buscar novas experiências e invenções. Segundo ele, os investimentos, com o sentido de educar a personalidade, deviam estar adequados à natureza da criança de forma individualizada para permitir o seu desenvolvimento com menos traumas possível. O que poderia ajudar na educação consciente das tradições sociais que a criança aprendia em seu ambiente social de vivências de diferentes habilidades e que se exercitava pelo hábito da prática diária: “[...] todo indivíduo tem formas habituais de reagir... toda personalidade é um conjunto de hábitos, orientados e inteligentes. As virtudes como os vícios são... hábitos que se tornaram estáveis [...]” (BOMFIM, 1926, p. 49). Por isso, a correção para a prática de hábitos aceitos pela sociedade era tão valorizada pelo autor no processo de formação de seu público.

A educação, ao final, deveria cumprir sua tarefa adaptadora do indivíduo à sociedade pela força do hábito, para vivenciar inclusão no mundo de sua história e tradições. A educação, para Manoel Bomfim, seria um conjunto complexo de comunicação, linguagem e representações. E a educação escolar, a forma mais segura de garantir aprendizado de conteúdos. A escola, uma instituição voltada para a educação social, e em seu ambiente se praticava muito os diversos tipos de linguagens, bem como conjunto de representações simbólicas da cultura social tão importantes para a formação sociocultural.

Todo conjunto social que envolve o passado de dado coletivo cultural não existe em sua verdade completa. Portanto, os indivíduos deveriam aprender a partilhar dessa lembrança socializada em símbolos de experiências que tornassem os diferentes homens de diferentes épocas identificáveis por liga de sentimento coletivo simbólico. Isso só se torna possível pelo exercício prático de reviver metodicamente experiências sociais passadas pelo uso constante

de suas representações. Parece ter sido com essa pretensão que Bomfim propôs ao professorado educar crianças para tradições e lembranças históricas dentro dos limites de possibilidades que permitissem tais exercícios. Nesse sentido, reforçou constantemente a necessidade do uso de métodos em todas as disciplinas. Os futuros professores receberam de seu mestre conteúdo de noções para a prática docente.

Paiva (2013) discutiu como os médicos, no início do século XX, se dedicaram à educação dos futuros mestres, procurando dotar esses discentes apenas com “noções para persuadir”²⁸. Manoel Bomfim, como médico higienista, cumpriu também esta função. Embora jamais tenha compendiado um livro para educação de professores, o conteúdo expresso em *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]) cumpriu essa tarefa de forma bastante complexa.

Quando abordou a questão dos ambientes escolares que precisavam se tornar mais salubres, pela limpeza, pela lavagem prescrita da escadaria e corredores da escola, pelo menos uma vez por semana. Quando se preocupava com a aeração das salas de aula, para fazer interromper a possibilidade de contágio pela tuberculose. A posição e altura adequada para formatação de janelas escolares. Mobiliário condizente com o tipo físico da criança. Livros escolares com tamanho, letras e formato de acordo com as necessidades de aprendizagem dos escolares. A preocupação com a segurança do corpo e da mente tão necessários ao bom desempenho escolar da criança. Os professores foram sendo disciplinados para o exercício da **governamentalidade** da sala de aula e, como extensão, da sociedade, na medida em que faziam cumprir todos os preceitos indicados pela medicina higiênica.

Portanto, o quantitativo das lições recebidas, bem como as prescrições nelas contidas, têm valor idêntico aos dos compêndios materializados em livros, que se tornaram prática adequada à educação de professores em princípios do século XX. Impressas, as *Lições de pedagogia* (1926 [1915]) não perdem em nada se comparadas aos diferentes compêndios que circularam, destinados à formação de professores. Mesmo que Bomfim não tenha adequado suas aulas no formato impresso, quando foi professor da Escola Normal, o que praticou e o que lecionou se aproxima bastante do que Paiva (2013) conceitua como “conteúdo dos compêndios”, que classifica bem as lições aplicadas por Bomfim.

Produzidos para subsidiar o ensino da higiene nas escolas primárias, normais e também alcançar outros espaços educativos, os compêndios deveriam reunir um conjunto de conhecimentos que visassem a um fim essencialmente prático, já que a inculcação de hábitos se constituía como um dos principais objetivos das doutrinas higiênicas. No caso específico daqueles endereçados aos professores primários ao compendiar normas elementares para a manutenção de uma vida saudável, os textos

²⁸ Parte do título da Dissertação de Paiva (2013).

pretendiam, a um só tempo, instruir os futuros mestres sobre as doutrinas que envolviam o ensino da higiene nas escolas primárias e educá-los para que, exercendo a auto-vigilância, tornassem-se bons exemplos para aqueles que eles tinham sob sua guarda. Acreditava-se, especialmente, que as noções de higiene chegariam aos lares através dos pequenos, portanto o investimento na educação higiênica no âmbito escolar era posta como imprescindível (PAIVA, 2013, p. 46)

As sociedades que se preocupavam com a educação de sua população exercitavam conteúdos disciplinares que as tornariam mais aptas a sobreviverem em meio ao contexto de conflitos sociais surgidos em seu interior que demandassem educação higiênica do corpo e educação higiênica da mente, ou seja, modos de fazer-poder que auxiliassem no enfrentamento de doenças e criminalidades. Estar em boas condições de gozo de saúde física e mental seria ter mais possibilidade de aprender.

A escola, pelo conjunto de saberes que disponibilizava, funcionava e operava com mecanismos de controle social para adaptar indivíduos ao exercício do trabalho, bem como para outras funções sociais. A crença na educação moral do presente com vistas ao alcance pleno no futuro fazia intensificar preocupações ligadas à formação de professores para a escola primária, já que a educação veiculada por estas instituições sociais intencionavam ter vasto alcance. Logo, todos os agentes sociais deveriam passar por essa formação escolar. Escola e professores eram responsáveis por conhecimentos físicos e intelectuais a serem disponibilizados ao conjunto social.

Para que o conjunto da obra educativa do indivíduo apresentasse bons resultados, seria necessário o uso de métodos com vistas a atingir a inteligência do aluno. Como o homem compreendia o único indivíduo do mundo animal que possuía capacidade de ser inteligente, o ser humano poderia ser educado e adaptado a diferentes ambientes e situações, principalmente para situações educativas sistematizadas. O homem não nasce inteligente, torna-se inteligente em contato com seu meio social que o prepara para atuar como construtor e auxiliador do desenvolvimento que se projetava para a sociedade. Por isso, defendia-se a educação da criança desde cedo, para que se afastasse dos instintos naturais, substituindo lentamente e com tempo as qualidades menos úteis à sociedade por outras qualidades superiores, resultado do estado de consciência que lhe seria legado pela moral partilhada no meio social e transmitida de geração em geração pela tradição.

Para Bomfim, o pensar consciente faz-se pelo conhecimento que os seres humanos constroem em contato com seu mundo e pela capacidade que tinham de construir metáforas capazes de representar sentimentos e pensamentos, acontecimentos relativos a seu próprio

mundo e tudo o que se pudesse observar pelo olhar e por experiências construídas nas relações com o seu ambiente.

Essa função synthetica da intelligencia se realisa em actos de forma caracteristica — os conhecimentos. E' este o facto central e essencial na elaboração mental — o *conhecimento* ou a *representação*. A intelligencia tem de ser considerada, por consequente, como a representação do mundo exterior, no complicado das suas relações, e a representação de nós mesmos e das nossas relações com o mundo exterior.

(BOMFIM, 1926, p. 80)

A mente humana comporta a capacidade de inteligência e esta se apresenta em atos representativos da vida coletiva e individual. O ato refletido, ou seja, a capacidade de pensar, segundo Manoel Bomfim se fazia articulando diferentes momentos vividos e apreendidos que se inter-relacionavam uns com os outros de modo a garantir ao ser humano o uso consciente de suas elaborações e organizações mentais, o que Bomfim chamou de “percepção” e “assimilação”, apontadas pela capacidade de “discernimento” e de “concepção”. Ser inteligente é ter essas “quatro qualidades que a educação precisa obter: bem perceber, bem assimilar, bem compreender e bem imaginar” (BOMFIM, 1926, p. 82). Esses adjetivos poderiam ser elaborados em diferentes ambientes sociais, como a família, bem como nas diversas relações sociais estabelecidas.

Contudo, as qualidades tornar-se-iam mais sólidas quando intensificadas pela instrução (aquisição de conhecimento sistemático)²⁹ ou educação escolar, modelo de aprender que ocorreria com base em programas educacionais escolares promovidos por profissionais docentes. Todavia, Bomfim destacou que a aprendizagem que mais se efetuiu teve sua construção na experiência pessoal. Dessa forma, “se transmite a maior parte da tradição, principalmente no que ela tem de rotina e de preconceitos” (BOMFIM, 1926, p. 85). Na perspectiva do autor, sem a participação escolar, o indivíduo não conseguiria desenvolver com profundidade todo conhecimento que formulava de seu contato direto com o meio social.

Disso advinha que em ambiente apropriado para o ato de construir a educação da escola seriam aplicados métodos capazes de auxiliar professores e estudantes na operação de

²⁹ A necessidade de método na instrução é absoluta. As relações entre instrução e método são de íntima e formal dependência, como esses dois resultados se podem apreciar distintamente, “aquisição de conhecimentos” e “método”, emprega-se em geral a expressão instrução para designar tão somente aquisição dos conhecimentos ‘sistemáticos’; ao passo que se considera ‘educação mental’ a implantação dos métodos. E como a boa ‘aplicação’ resulta da inspiração do método, ela, a aplicação, depende diretamente da educação (BOMFIM, 1926, p. 86).

ensino e aprendizagem: “Não pode haver boa instrução, ou boa aquisição, sem a orientação de um método fecundo e racional” (BOMFIM, 1926, p. 85). O método orientaria o trabalho mental de professores e estudantes. Porque, para os primeiros, preparava-os para a prática educativa pedagógica, e para os segundos, auxiliava-os na compreensão mais eficaz do conteúdo que se desejava completar pela aprendizagem escolar.

A função essencial do professor é *methodisar* activamente a intelligencia do alumno, e isto só se obtém quando se considera o ensino como parte integrante da educação mental. Só deste modo se realisa a instrução racional e fecunda. A simples aquisição receptiva, de formulas e noções, tanto se pôde obter da transmissão fallada, como da escripta; tanto se pode receber a formula dos labios do repetidor, como das paginas do livro. Si o mestre devesse ser um simples *transmissor* de noções, mais valeria aprender nos compendios. O mestre é necessario, é indispensavel, porque a sua intervenção representa a orientação racional do methodo, que é o proprio pensamento em acção — ordem activa, suggestão adequada, adaptação conveniente do conhecimento a cada intelligencia e a cada momento. O tirocinio escolar é principalmente a pratica e a assimilação dos methodos. Vale muito mais, na acção da Escola, o “como se ensina”, do que a “*somma do que se ensina*”.

(BOMFIM, 1926, p. 87)

Ao se dirigir a classe de futuros docentes, defendia que educar a inteligência só era possível “metodizando-a racionalmente” no curso da instrução, que não poderia ser rápida, pois que deveria respeitar o carácter individual de cada aluno. Ao professor caberia observar e organizar da melhor forma possível o que deveria ser ensinado e preparar a criança para aprender a aprender, o que também serviria para ele. A escola esteve representada como o local mais indicado para a educação sistematizada. O autor não aceitava o ensino como transmissão de conhecimento, tecia crítica a seu momento histórico, em que transpareceria ser essa a prática usual em boa parte dos estabelecimentos de ensino que não se preocupavam em fazer o indivíduo pensar. Consequentemente, professores também não realizavam crítica sobre o trabalho que exerciam e o que deveria ser feito.

Dessa forma, não coordenavam racionalmente o seu labor. Faltava aos mestres capacidade de aplicação racional do método que o auxiliaria construir, juntamente com seus alunos o conhecimento: “Se o mestre devesse ser um simples **transmissor** de noções, mais valeria aprender nos compêndios [...]” (BOMFIM, 1926, p. 87, grifo nosso). Dessa forma, Bomfim incentivava seus alunos a se apropriarem do que os diferenciaria das demais formas

de aprender e de ensinar, o que corresponderia ao uso racional do instrumento que os docentes tinham como diferencial em sua forma de atuação, que se expressava pelo domínio das metodologias dentro do processo de ensino e aprendizagem. Podemos dizer que isso qualificaria a ciência e a arte da educação promovida pelos professores em ambiente escolar.

O methodo pedagogico *recapitula, reproduz e abrevia* o methodo scientifico, com o mesmo espirito de critica, e a mesma tendencia de observação e generalisação, de sorte que a mente infantil chega ao conhecimento, ou á sua applicação, como resultado do seu proprio esforço.

(BOMFIM, 1926, p. 90)

A apropriação do método pelos docentes só seria possibilitada, segundo Bomfim, pelo conhecimento que o professor deveria ter da mente e do processo que envolve os atos de aprender e ensinar. A didática, nesse raciocínio, aparece como lugar de exercício dos “métodos **descritivo**, método **expositivo**, método **intuitivo** (ou ensino pelos olhos), método **socrático**” (BOMFIM, 1926, p. 91, grifos nossos). Daremos preferência à citação de parágrafos em que o autor disserta sobre cada um dos modelos apontados anteriormente. Nesse sentido, procuramos demonstrar como o autor, pelo uso de sua própria linguagem, classificou cada um dos pontos suscitados com apresentações bastante claras que dificilmente seria possível reproduzir de maneira tão segura o que está sendo abordado. Por isso é tornado público nos documentos que utilizamos. Essa documentação constará nos ANEXOS A, B, C e D.

2.6 Instrução primária

A instrução primária, como necessária a todos, foi entendida como educação inclusiva, pois esse momento do ensino e aprendizagem escolar foi representado como a iniciação do indivíduo ao ambiente social comum a toda sociedade. Neste, a criança iria aprender a olhar e tentar se utilizar de conhecimentos que os homens de seu tempo caracterizavam como importantes à vida e à sobrevivência. No ensino primário, os pequenos deveriam começar a construir o alicerce de “redes de conhecimentos”, ou seja, iriam aprender a amarrar de modo mais eficiente conhecimentos construídos por sua própria experiência aos aprendidos no

ambiente familiar e social com novos saberes que a escola cuidava de oferecer. A educação escolar primária, defendida por Manoel Bomfim, deveria utilizar métodos de aprendizagem, metodicamente aprendidos pelos professores, para serem praticados na instrução dos pequenos estudantes. Na prática, a metodologia foi pensada para que os pequenos brasileiros fossem capazes de operar “saltos de conhecimentos” como condição para construir a sua autonomia diante dos mais variados ambientes e possíveis problemas que pudessem surgir em sua trajetória de vida.

Em seu raciocínio sobre a aprendizagem, Bomfim se aproxima muito do que foi pensado pelo médico russo Vygotsky (OLIVEIRA, 2003). Este morreu prematuramente sem que sua discussão pudesse ser feita com outros intelectuais que pensavam a aprendizagem em seu tempo histórico. É possível que Manoel Bomfim não tenha tido contato com o pensamento de Vygotsky e aplicabilidade na educação infantil, bem como Vygotsky também provavelmente não tenha conhecido os escritos de Bomfim. Os dois autores acreditaram que a educação era influenciada grandemente pelo meio e que as crianças construíam seu conhecimento como fruto da relação do indivíduo com seu meio social. Para ambos, a educação se fazia tendo por base construções simbólicas capazes de adaptar os indivíduos aos diferentes meios sociais.

Para Bomfim, existiriam diferentes níveis educacionais, e provavelmente nem todos os indivíduos passariam por tais níveis de educação, no entanto, era necessário que todos, independente dos lugares sociais que ocupassem, recebessem, por meio da escola, conjunto de saberes que ele considerava elementares e necessários para a leitura e vivência no mundo. Todos deveriam aprender a ler, escrever, contar, receber educação moral, conhecer os sistemas de medidas usuais em ações cotidianas, saber visualizar cores em diferentes matizes, conhecer sua história. Aprender a pensar e desenvolver questões sob as luzes da intuição e dedução. A metodologia exercitada como conteúdos científicos pela intuição e dedução são saberes que acompanhavam todos os níveis e disciplinas modernas. Por isso mesmo que a criança em sua história escolar tivesse somente acesso à instrução elementar racionalmente ela pensaria e solucionaria seus problemas de modo semelhante aos que alcançassem os níveis mais elevados.

objecto. A instrução primaria é, effectivamente, a primeira instrução systematica que o individuo recebe, e tem um caracter todo geral — de adaptação mental ás condições geraes da vida. A instrução superior é, ao mesmo tempo, um preparo profissional e uma escola (1) de alta cultura scientifica e philosophica. De todo modo, a instrução superior é sempre especialisadora, mesmo no caso em que os especialistas, sabios ou philosophos que ali se formam, dedicam o seu trabalho á elaboração da sciencia e dos sistemas philosophicos, que aproveitam a toda a sociedade. A instrução secundaria, essa tem um caracter geral, como curso de *humanidades*, e um caracter especialisador, como curso *preparatorio* para a entrada nas instituições de ensino superior.

(BOMFIM, 1926, p. 98)

A escola, segundo Manoel Bomfim, era um ambiente de formação comparado ao exército, tinha como interesse a formação disciplinar. Neste registro, todos deveriam obedecer à ordem estabelecida, reproduzir normas e regras prescritas pelos sábios e/ou cientistas com anuência do Estado. Depois de apontar a existência de escolas específicas de formação profissional ou industrial, esclareceu que em países civilizados existia a tradição de garantir a todos os membros da sociedade o ensino primário, pois este se constituía em verdadeiro serviço de utilidade pública.

A educação elementar estava na ordem da necessidade dos serviços de higiene, da polícia e do correio. Para o autor, caberia ao Estado a responsabilidade sobre a educação. Tecendo relação comparativa entre países com grande desenvolvimento cultural, apontou para a obrigatoriedade do ensino elementar. Especificava que, ao ser obrigatório o ensino, não significava dizer que o Estado enquanto provedor de educação devesse se colocar de forma autoritária perante a família ou a sociedade obrigando que os pais matriculassem seus filhos em escolas públicas, na verdade, o que se colocava como preocupação era o acesso de crianças entre 6 e 15 anos à escola primária, fosse pública ou privada. O professor observava que os pais como responsáveis pela tutela da criança deveriam se obrigar a conceder-lhes os conhecimentos estabelecidos como essenciais à educação primária.

Celestine Hipeau (1871), em viagem que fez aos Estados Unidos da América com o intuito de descrever como se organizava o sistema de ensino americano, observou que lá existia obrigatoriedade do ensino, os pais eram obrigados pela sociedade a manter seus filhos na escola fosse ela pública ou privada. A escola pública era mantida pelos diferentes estados da federação, com regras próprias segundo a necessidade particular de cada um deles. Como em Bomfim, os conteúdos a serem ensinados pela educação escolar elementar eram basicamente os mesmos apresentados no *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]) e que eram oferecidos, como parte da instrução de futuros professores enquanto alunos na Escola Normal para que fossem reproduzidas nas salas de aulas das escolas pelo uso de práticas metódicas e

uso dos métodos de aprendizagem. Percebemos, pelas preocupações apresentadas no livro de Hipeau e Bomfim, a circularidade de ideias e interesses que envolveram o campo educacional entre os séculos XIX e XX.

á criança entre 6 e 13 annos, é legítimo e necessario que o Estado exija, sob a sancção da lei, que os res-

ponsaveis pela sorte da criança lhe dêem esse preparo, como exige que a alimentem e a abriguem.

A allegação de que a obrigatoriedade da instrucção primaria attenta contra os direitos dos paes, é grosseiro sophisma. No caso, não ha ataque á liberdade de consciencia dos paes, que podem instruir os filhos, como e onde quizerem, comtanto que não infrinjam os preccitos da hygiene e os deveres da moral. E' preciso considerar que esse direito dos paes não é absoluto; a elle se superpõe o direito da criança — ao desenvolvimento integral da sua personalidade. A pri-

(BOMFIM, 1926, p. 100-101)

Nos Estados Unidos, segundo o minucioso relatório de Celestin Hipeau (1871), os pais poderiam ser presos caso se negassem a matricular crianças em idade escolar. Eram os próprios indivíduos da sociedade americana daquela época que fiscalizavam seus vizinhos denunciando às autoridades que crianças em idade escolar estavam fora da escola. Manoel Bomfim não apresenta esse tipo de discussão em seu texto dado a publicar em formato de livro no ano de 1915. Contudo, entende a educação, assim como a sociedade americana, como um direito infantil. Gontijo³⁰ faz referência a jornal americano que teria feito nascer interesse aprofundado do autor por questões de educação:

[...] Bomfim afirma que seu desejo de estudar o problema da instrução pública nasceu da leitura do *Report of the Comissioner of Educations* (1889-1890), divulgado pelo governo norte-americano em 1893. Nas palavras do autor:

Foi tão profunda a impressão que me causou essa leitura, pela insignificância e pobreza dos nossos recursos, que nunca mais pude [me] furtar ao desejo de observar e estudar o problema da instrução popular entre nós. De então para cá só tenho encontrado motivos para maior desconsolo.

O Report foi elaborado por uma comissão nomeada pelo governo dos Estados Unidos a comissão dos Dez que produziu estatísticas a cerca do ensino nos diversos estados da federação, avaliou os programas escolares e as condições de administração das principais escolas do país [...] (GONTIJO, [201-], p.12)

Os problemas da educação tocavam interesses de outros países, que buscaram no discurso da melhoria da sociedade e sua produção pelo acesso à educação. Nesse sentido,

³⁰ Texto apresentado no portal Domínio público sob o título Manoel Bomfim, educador e “cientista da educação” Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>>

foram aplicados dispositivos de segurança como análises estatísticas como meio de tornar o problema mais visível a ponto de se poder sanear-lo.

2.7 Reflexões sobre *lições de Pedagogia: método, teoria e prática*

O apelo e discurso, em Manoel Bomfim, se faziam em torno da razão e da adaptação educacional consciente da sociedade para o exercício do trabalho. Com dispositivos e mecanismos de inserção, oriundos da disciplina escolar, em nível elementar seria feita a distribuição e divulgação de conhecimentos ligados à aprendizagem de ler, escrever, contar, intuir e deduzir de forma higiênica e consciente. Desse modo, o autor apresenta aos seus alunos um conjunto discursivo referente à instituição da escola primária, primeiro como necessidade individual, e depois, como fundamentação de obrigatoriedade. Contudo, este modelo não parecia adequado. O autor apreciava a ideia de gratuidade, pois esta garantia mais o direito à liberdade dos pais de poderem escolher onde matriculariam seus filhos. Bomfim discutia que, se a escola torna-se obrigatória, o Estado teria que ofertá-la em quantidade compatível com a necessidade de instrução social. Mas, se o Estado quisesse se eximir dessa responsabilidade, Ele deveria, pelo menos, garantir a gratuidade, não importando muito se o conteúdo programático seria distribuído de acordo com a formatação elaborada. O que importava, na verdade, era que de alguma forma os diferentes indivíduos pudessem aprender a fazer uso consciente da razão e principalmente desenvolver sua autonomia.

Quando se diz que o programma primario deve ser *integral e completo*, não significa isto que se converta o espirito da criança em repositório complexo, recheado de utilidades immediatas. A vantagem de fazer um ensino educativo e methodico está, justamente, em poder reduzi-lo a um mínimo, sem deixar de ser integral e fecundo. Cada vez se torna mais difficil encerrar num programma exequível todos os conhecimentos formaes, realmente necessarios. Por isso mesmo, o programma primario comprehende aquillo que é estrictamente necessario como noções geraes, para que o individuo possa iniciar a sua vida autonoma, tudo aquillo que pôde servir de thema aos exercicios de educação intellectual.

Reduzida a esse mínimo, a instrução primaria comprehende: conhecimento e pratica corrente da lingua vernacula, fallada e escripta; calculo elementar; conhecimento e pratica do systema de pesos e medidas e das moedas usuaes; instrução moral e cívica; preceitos geraes de hygiene; trabalhos manuaes, e pratica de desenho. É evidente que ninguem pode realizar uma formaca qualquer de vida, sem saber: comunicar-se francamente com os outros; contar e cal-

Defender a saúde é tão indispensável à conservação da vida, como trabalhar para alimentá-la. Finalmente, o uso dos trabalhos manuais e do desenho corresponde a uma educação prática imperiosa, porque, em suma, a mão é o instrumento de ação material; quem não se sabe servir das mãos é praticamente um mutilado.

(BOMFIM, 1926, p. 106-107)

Contrário a tudo que parecesse excessivo para a vida prática cotidiana, entendida como lugar de produção, Bomfim divergiu de qualquer padronização que engessasse a capacidade produtiva apresentada pelos diferentes indivíduos. A escola precisava se aparelhar de conhecimentos objetivos e práticos para a formação do alunado, bem como para a eficiência do professor. Nesse sentido, a escola primária deveria ser elementar, fornecer o necessário, sem exageros, ou seja, programas pesados que dificultassem a construção do conhecimento. Deveria estar cada vez mais próxima de seu público. Ensinar a língua nacional (vernáculo) era ensinar o que se tinha de imediato, e ao mesmo tempo se apresentava em oposição política ao português de Portugal, que muitos consideravam mais correto que o plasmado no Brasil.

Na aprendizagem matemática, o conhecimento dos números e as diversas quantidades que se pudessem representar seriam de suma importância, porque na maioria das vezes a matemática se faz somente de modo representativo. As sociedades capitalistas têm grande apreço pela disciplina do saber acumular e explorar. As crianças precisavam ser familiarizadas com a prática de cálculo elementar: somar, subtrair, multiplicar, dividir, essas operações se fazem no plano simbólico e econômico dos números. Quando se trata de apropriarem-se de noções práticas de peso e medida e conhecimento das moedas usuais, percebemos preocupação mais econômica ainda, está no plano da racionalização das necessidades, não há necessidade de se aprender tudo. Portanto, não todas as moedas e pesos, somente a mais praticada no mercado nacional e, provavelmente, as que se utilizassem em transações internacionais, universalizadas, como unidade de valor em diferentes países. O uso prático da matemática elementar capacitaria os indivíduos para diferentes práticas laborais nos mais diversos postos de trabalho, fossem comerciais, industriais, serviços.

A orientação para as práticas sociais deveria ser instruída por saberes morais e cívicos. Ou seja, ter conhecimento da sua história, ter conhecimento das representações simbólicas de sua nação, núcleos identitários da sua diferença em relação comparativa com o outro. Ou seja, aprender a construir oposição entre o nós e o eles. Principalmente quanto às pretensões cosmopolitas pertencentes à nação portuguesa.

As práticas corruptivas tornavam-no intolerante, causando-lhe horror, nos brasileiros, isso precisava ser corrigido. Considerava que a trapaça estava ligada à herança hereditária portuguesa, registrada na família Bragança. Os portugueses representados nos primeiros jesuítas nos legaram a História do desenvolvimento no Brasil colonial, que segundo ele desenvolvera-se independente. Nutria saudades. Quanto à Independência do Brasil, localizava seu começo em 1817, a partir da Revolução Pernambucana. O livro *O Brasil na História: deturpação das tradições, degradação política* (2013 [1930]) foi dedicado a esse levante popular do povo pernambucano “Aos heróis e mártires de 1817 Homenagem brasileira e livre” (BOMFIM, 2013).

Este polêmico livro teve sua primeira publicação em 1930, aguardando 93 anos para ser reimpresso. Foi tema da dissertação de Rebeca Gontijo, pela UFF. Nesta, a autora destacou o pertencimento de Manoel Bomfim ao campo da Educação. Nos últimos anos, muitos comentadores do autor têm surgido, movimento que parece ter se originado com a publicação do *Rebelde esquecido*, tese defendida por Ronaldo Conde Aguiar, na UNB, transformada em livro, editada no ano 2000, que abordava a vida e a obra do autor, em modelo de biografia literária.

Manoel Bomfim percebia a sociedade e o refinamento da consciência como algo que passava por estreita relação com a História, pela possibilidade de acesso contínuo do presente sobre o passado. Em seus livros dedicados à disciplina história, os **arquivos**³¹ não poderiam ser feitos somente com materiais guardados em instituições oficiais, mas deveriam ser também investigados na história popular, em outros endereços, que são constituídos como lembrança do passado. Nessa preocupação do autor, o uso das crônicas é entendido como de grande importância. Percebemos, por tais preocupações, o encontro de problemáticas referentes à sociedade presentes em *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]), que foram testadas na escrita de *O Brasil na História* (2013 [1930]), principalmente no ponto que ora comentamos, referente à necessidade de se estudar moral e cívica enquanto lugar de construção de fronteiras. Estas pensadas como limites fronteirços do que ainda podem ser conquistados³². Importa destacar que o estudo da língua vernácula pontua-se pela necessidade de construção identitária com o nacional do Brasil e sua originalidade. Nisso, as duas disciplinas, moral e cívica e estudo da linguagem, se constituem com limites tênues.

³¹ Sobre o conceito de arquivo, cf. Foucault, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

³² Sobre o conceito de fronteiras, cf. RODRIGUES, J. H. *História e Historiografia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

O conhecimento, segundo Bomfim, localiza-se no valor que se dava às representações. Pensamos que isso seja entendido tendo em vista a discussão que o autor realiza sobre metáforas. Nestas, argumenta que só se consegue criar representações para o que conhece. As representações foram divididas entre concretas “percepções, imagens” (BOMFIM, 1926, p. 122) e abstratas, “ideias, noções, conhecimentos gerais” (BOMFIM, 1926, p. 125). Presentificar a ausência se localizava na capacidade de pensar, de conhecer, pois, segundo o autor, construir representações simbólicas só se tornava possível para aqueles que conhecessem as coisas e suas qualidades.

Pensar, conhecer representava função superior, característica dos seres humanos. Nesses atos, “todos os objetos e seres que nos impressionam, e que nós conhecemos de modo imediato, acham-se como que catalogados no nosso espírito” (BOMFIM, 1926, p. 112). Um conhecimento articulado a outro conhecimento constrói, por sua vez, novos conhecimentos. Talvez por isso estudar tenha tanta importância, já que, quando estudamos, utilizamos várias representações, que na maioria das vezes dificilmente serão materializadas, pois livros e cadernos constituem conjunto de representações de conhecimentos ausentes, principalmente em campos que a materialidade pode até existir, como no campo da geografia, da biologia, contudo, não existe possibilidade de ser transportada. Estudar com livros ou outros objetos similares é estar diante de representações, que criam outras representações. Então, se diferentes indivíduos estiverem em contato com esse repertório de conhecimento mais representações serão criadas. Nestas, cada pessoa pode criar suas abstrações subjetivas, e no exercício dessa capacidade criar caminhos para formar conhecimento, muitas vezes similares por estradas diferentes.

que a lógica do pensamento de cada indivíduo depende da sua experiência, ou, por outra: a lógica de cada indivíduo é uma relação de dependências dentro dos seus dados de consciência; ao passo que a razão é o cotejo de todas as lógicas individuais, é um padrão comum, e exprime, por conseguinte, a experiência geral assimilada em cada consciência, orientando-a. Por isso, também se diz: que a lógica é a coerência interna, ao passo que a razão é a coerência da lógica individual com a realidade, que é a própria apreciação da experiência geral. Então, acontece que um acto pôde ser lógico, e não ser razoável, e que é muito mais fácil atingir a lógica do pensamento, do que a racionalidade dos conhecimentos.

(BOMFIM, 1926, p. 113)

Ao tecer a discussão sobre a capacidade que todos os homens têm de construir conhecimento, poderia conduzir-se a compreensão de que todo conhecimento seja válido. E talvez até fosse. Contudo, parece que os próprios professores foram levados à construção/desconstrução do que aprendiam imediatamente. Ao focar a discussão no plano da lógica e da razão, percebe-se, e Bomfim deixou claro que nem todo conhecimento poderia ser considerado válido. Os professores precisavam ficar atentos a isso, uma vez que se dedicariam à educação infantil e a criança não possuía pensamento lógico. A criança soluciona seus problemas através de impressões. Ou seja, o objeto, o que estivesse mais próximo dela, em sua lembrança, mais próximo de suas representações sensoriais, seriam mais fáceis de serem identificados por elas do que outros objetos que necessitassem de concentração e raciocínio para alcançá-los.

Crianças que não conhecessem cavalo, mas estivessem familiarizadas com cachorros, poderiam, ao visualizar um cavalo, identificá-lo com cachorro. Caberia ao educador aproximar os dois animais da visualização da criança e incentivá-la a perceber a diferença existente entre um animal e outro. E a partir daí testar se ela compreendeu que os animais são distintos. Enquanto a criança não conseguisse captar pelo ato de raciocinar a diferença existente entre os dois bichos representados, o professor deveria persuadi-la com outras representações até que construísse conhecimento sobre o que se estava abordando. Precisava ser corrigida até que acertasse coerentemente as características que cada indivíduo apresentava em particular. Manoel Bomfim considerava a etapa da correção a mais difícil, já que pelo pensamento lógico da criança cavalo e cachorro são semelhantes. Os dois têm pelo, quatro patas, cores semelhantes, têm cauda. A diferença parece estar em qualidades individuais que precisavam ser destacadas. Segundo Bomfim, a saída para tal situação seria a metodologia empregada pelo mestre.

da, ou ilegítima, ou inverosímil. Essa phase de educação mental, importantíssima e ardua, deve ter por efeito esclarecer e racionalisar os juízos e os conhecimentos, e habituar o espírito a não aceitar as conclusões e os conhecimentos enquanto não se fez uma última verificação, que é o confronto com a realidade. Não é porque um pensamento se impõe logicamente, que elle deve ser acceto, e, sim, porque é razoavel e sensato.

(BOMFIM, 1926, p. 115)

O conhecimento não pode ser construído nas superficialidades. Os professores precisam de modo claro, saber da diferença entre a lógica e a razão. Dentro dessas categorias,

cada indivíduo poderá se destacar ou não. A capacidade do exercício de diferentes experiências contribuirá para o desenvolvimento da inteligência. Ou seja, quanto mais se tem acesso a variedades, mais capacidade se tem de pensar. Bomfim argumentará que o pensamento humano é minimamente social, ou seja, só alguns pensamentos são socializados, pois cada um pensa de acordo com o que sente, com motivos próprios. As lógicas utilizadas não podem ser mensuradas. A capacidade de pensar logicamente não significa que se está de posse da razão. Para que se fique de posse da razão é necessário que todas as lógicas individuais sejam cotejadas e expressem de forma geral a experiência ou as experiências de todos.

É possível pensar que a razão converge a algo que não pode ser discutido em face de que em todos os momentos a todos se apresentaria da mesma forma. Isso pode ser representado da seguinte maneira: a necessidade da água para a sobrevivência humana é incontestável. O que pode diferir é a proporção necessária entre os grupos que tenham maior proximidade e mais facilidade ao acesso à água e os que por algum motivo tenham menos disponibilidade a esse líquido e por isso se adaptaram ao consumo de menor quantidade. Mas ninguém nega importância da água e sua necessidade.

Manoel Bomfim refletiu com os alunos a dificuldade da prática educativa, pois esta era na maioria das vezes abstrata e muito difícil de ser representada em máximas ou conceitos criados. Ou seja, o exercício de criação de indivíduos educados se fazia de forma bastante flexível, portanto, resistente a aprisionamentos. Seria necessário construir senso crítico, amparar-se em metodologias eficientes, usar regras. Todos os objetos que compõem o aparelhamento do professor para o exercício do ensino e a construção da aprendizagem deveriam complementar-se racionalmente para garantia de boa realização da tarefa educativa.

mente. Ha um conjuncto de regras e de indicações geraes — e é essa a parte mais importante, regras que se completam naturalmente com suggestões especiaes, decorrentes das condições pessoas do educando; mas laes suggestões só são comprehensíveis, e logicas, quando se esclarecem com as indicações geraes.

(BOMFIM, 1926, p. 117)

Na abordagem que fez dos exercícios dos sentidos e percepção que seriam dispensados pelos professores, referentes ao “auditivo, o visual, o tátil e o muscular” (BOMFIM, 1926, p. 119), se exigissem aptidões científicas, o mestre deveria estar preparado para resolvê-las. Ele deveria compor o processo de construção e realização da tarefa tendo em vista a utilização do

método intuitivo, que trabalharia o conhecimento, com base em capacidades sensoriais. O primeiro sentido a ser trabalhado seria a visão. Neste a primeira grande importância a ser observada era se a criança estava em condições ideais da saúde visual. O mestre deveria examinar se as crianças eram daltônicas utilizando exercícios com cores.

ladas da percepção. Essa educação começa pelo exame da criança quanto à visão das cores fundamentais, para verificar se ella apresenta alguma deficiência, isto é, se soffre, ou não, de daltonismo. Feito isto, passa-se ao reconhecimento das sete cores elementares. Ordinariamente, a instrução systematica vem come-

(BOMFIM, 1926, p. 120)

Para enfrentar dificuldade de confusão quanto à identificação das cores, foi recomendado o uso da “escala dos matizes”, esta deveria ser circular, de modo a facilitar a visualização da criança dos diferentes matizes e principalmente que as cores resultam da combinação de cores diferentes, ou seja, existe relação de proximidade entre as cores. A escala, por ser circular, facilitaria a visualização e a intuição de que todos os matizes resultavam de cores simples. De todos os sentidos, o que exigia um apuro especial era o da visão, os outros sentidos eram desenvolvidos pela percepção. Nesse sentido, não existia o concreto a ser testado.

Ordinariamente, a instrução systematica vem começar quando a criança já conhece (salvo os casos de daltonismo) as quatro cores principaes — rubro, amarello, verde e azul; de modo que essa primeira educação se faz no sentido de leval-a: a conhecer especialmente o alaranjado, distinguindo-o do vermelho e do amarello; a distinguir o anil do azul saturado; e distinguir o violeta do purpura ou roxo. Convem no-

(BOMFIM, 1926, p. 120)

Pressupõe-se que o método que ensinava era o mesmo que praticava. Nesse exercício prático, estabeleceu ideias de lógica, razão, racionalidade, objetos concretos, objetos abstratos. Enfim, tudo que poderia auxiliar o estudante no ambiente da educação mental, ou seja, a construção da educação da consciência. Observou-se o fato de o autor abordar a educação dos sentidos sem ter tocado na questão interpretativa. Contudo, ao falar sobre os sentidos e a percepção, vai introduzir a importância da atividade interpretativa e como se exercita essa capacidade. O aspecto sensorial das coisas concretas estimula a inteligência a reconhecer ou supor com base no uso da lógica. Mas a lógica pode induzir a muitos erros.

Portanto, seria necessário dar oportunidade à criança de observar, tocar, escutar. A criança experimenta conhecer, ou de forma mais precisa, reconhecer pela experiência dos sentidos de qual objeto concreto se trata:

A primeira condição a exigir, na educação mental dos sentidos, é o seu exercício metuculoso, apurando-se esforçadamente a percepção, e concentrando nella as energias mentaes: *olhar, mirar...* para ver; *escutar...* para ouvir; *apalpar, tactear...* para tocar... A perfeição dos conhecimentos concretos e immediatos depende, em primeiro lugar, do exercício attento e apurado dos sentidos. Sobre esses dados perfeitos baseia-se todo o trabalho interpretativo da intelligencia, porque é desta sorte que se faz a percepção propriamente dita: dada a impressão sensorial, a intelligencia, num lance mais ou menos rapido e automatico,

relaciona os dados sensoriaes com a experiencia adquirida, interpreta-os, e *reconhece* o ser, ou objecto, impressionante. Nesse trabalho de reconhecimento, ou de interpretação, pôde haver falha, ou vicio, devido às proprias condições da intelligencia, por *preconceitos*, por *suggestões*, ou por *precipitação* na interpretação; mas o defeito essencial provém da propria deficiencia dos dados. Então, o cuidado do educador se applica em obter: a *attenção*, na applicação dos sentidos; a *reflexão* e a *crítica* na interpretação. Praticamente, apresente-se o objecto à criança, com a indiração de examinal-o convenientemente, para reconhecê-lo, e enquanto ella o examina, o educador lhe faz sentir a "necessidade de só se pronunciar depois de bem reflectir — para verificar se as apparencias estão de accordo com a realidade..."

(BOMFIM, 1926, p. 121-122)

O principal entre criança e objeto seria, segundo Bomfim, o sentido da visão, pois este, combinado com outros sentidos, principalmente o tátil e o muscular, permitiriam o contato concreto do corpo da criança com o objeto que analisava, pela percepção do que via e do que tocava a inteligência faria o reconhecimento "da aparência" com a realidade, o cotejar dessa experiência indicaria a verdade do fato existente.

e muscular. As percepções visuaes, dado aos elementos luz e côr o valor que devem ter — são percepções de espaço, nas suas diversas modalidades: *forma, direcção, posição, distancia, volume e movimento*. Nenhuma dessas percepções é devida exclusivamente a sensações visuaes; todas ellas resultam de combinações—de sensações de luz e sensações tactis-musculares, principalmente dos musculos de accommodação do aparelho visual. Mas a synthese de consciencia, entre os elementos luminosos e as tensões e direcções musculares, é tão perfeita que, para o effeito educativo, estas percepções são como que productos do aparelho visual.

(BOMFIM, 1926, 122)

Seria no exercício do método intuitivo que se chegaria à realidade da forma em diferentes campos do conhecimento. O professor também intuiria pelo que o aluno apresentasse na conclusão de seu exercício de análise se o estudante foi capaz de perceber e cotejar coerentemente os pressupostos com a realidade. Nesse sentido, no ato de aprender como se ensinava, o professor também se formava em educação intuitiva. A educação intuitiva auxiliou no reconhecimento do objeto e de seu formato. Era importante que o professor não se desse por satisfeito com esse exercício. Seria importante iniciar a apresentação dos componentes que se tinha no conjunto, ou seja, os diferentes conteúdos relacionados ao conhecimento do objeto que precisavam de atenção mais detida que pela primeira impressão não fossem visualizados.

Faz-se importante lembrar que, quando fez a apreciação da “Pedagogia do Conhecimento” [Capítulo VIII, páginas 111-146 do livro *Lições de pedagogia* (1926 [1915])], Bomfim chamou atenção para o fato de que “um conhecimento se prende a outro conhecimento”, para a criação de um conhecimento novo. Primeiro se conheceria pela forma a figura geométrica, depois se observaria a quantidade de lados, mais adiante, perceber-se-ia que existia superfície e profundidade, depois que essas poderiam ser medidas. Portanto, sempre haveria oportunidade para novas descobertas agregadas ao conhecimento anterior abordado.

reinos da natureza. As formas mais simples, entre as regulares, e as formas dos seres naturaes mais caracteristicas, devem ser ensinadas intuitivamente. Mas, neste caso, não basta apresentar o objecto, como quando se trata da simples distincção de qualidades sensoriaes; depois de apresentar a forma — triangulo, ou circulo, depois que o conhecimento intuitivo se formou, é mister levar a criança a analysal-a para descobrir o que ha nella de caracteristico: tres angulos e tres lados... um centro, raios iguaes, divisão bipartida do circulo pelo diametro... Porque, em summa, é

(BOMFIM, 1926, p. 123)

A capacidade de visualização conjugada com a percepção tátil ou muscular foi representada sob variadas apreciações, Já que esses sentidos compunham a maioria das experiências. A intuição visual e tátil seriam grandes educadoras, pois o ato de olhar, mirar permite variadas observações a serem destacadas do objeto: a forma, a cor, o tamanho, as dimensões, no tato, os músculos, pelo toque da mão permitiam perceber melhor o objeto. O autor chamou atenção para suas colocações durante a abordagem inicial que versou sobre a importância do uso das mãos. Seriam estas que nos primeiros exercícios permitiriam perceber melhor o objeto. Podemos afirmar que as mãos são necessárias, se não em todas, na maioria das atividades laborais.

musculares. Como dissemos, os melhores exercícios educativos, para todas essas apreciações concretas, são os trabalhos manuaes. Têm a vantagem de associar convenientemente, e em varios modos, todos os sentidos intellectuaes, e de tornar os exercicios ao mesmo

(BOMFIM, 1926, p. 124-125)

A partir de variados elementos observados nesse objeto que qualificaremos como representante da “cultura material da escola” (FARIA FILHO, 2004), que se conservou pela sagacidade do autor em não permitir que reformas em andamento, no conturbado período, do início da Primeira República, relegassem ao desconhecimento as formas de fazer exercitadas por ele, durante sua trajetória como professor da Escola Normal do Distrito Federal. Intuímos como hipótese que a principal preocupação de Manoel José do Bomfim com a preservação desse material situava-se na conservação do método de ensino que aplicou para a formação de seus alunos e no interior do movimento de construção contínua de experiência laboral como professor. Conduziu pela educação prática e metódica a formação de seus estudantes, para o exercício docente no futuro.

Entendemos que Manoel Bomfim, enquanto professor de futuros profissionais, construiu certezas quanto à necessidade de se educar para educação. Por isso, temos como hipótese que o ideal de trabalho, na maioria das vezes, apareceu nas discussões levantadas por ele. Quando abordou o sentido da visão e sua importância para o reconhecimento das cores, limitou o estudo em determinado patamar e acrescentou: se no futuro, por escolha da profissão de pintor, o indivíduo tivesse necessidade de aprofundar conhecimentos de formação de matizes para além das apresentadas pela escola, não lhe faltaria oportunidade de agregar mais conhecimento de cores aos que já havia aprendido na escola.

Nesse sentido, economizou quanto ao gasto de energia desnecessária para as exigências do cotidiano, obedecendo, dessa forma, à lei do menor esforço, que incentivava ser executada. Quando abordou a necessidade do exercício tátil, novamente tocou em ponto refletido sobre o uso das mãos em exercícios laborais. O que garante visibilidade ao conflito existente na sociedade brasileira de seu tempo, que resistia a propostas de exercícios laborais para sobrevivência, principalmente se executados manualmente. Essa parcela da sociedade foi qualificada pelo autor como inúteis. Durante o Brasil colonial, o uso excessivo de escravos criou e conservou o estigma de que trabalhar com as mãos era coisa de escravo. Quando ocorreu a abolição da escravatura e se teve colocada a necessidade de trabalhar, de usar as mãos, muitos sentiram-se constrangidos, vexados de passarem a cumprir tarefas antes exercidas por escravos.

Exercícios entendidos por Manoel Bomfim como extremamente necessários para o desenvolvimento mental foram os de abstração. O autor insistiu em sua prática, exemplificando a melhor forma de abordagem. Seria necessário o uso da escala de “qualidade – quantidade e semelhança – diferença”. Iniciava-se primeiro o ensino da qualidade porque as crianças se prendiam naturalmente, ou seja, tinham mais facilidade em adjetivar e reconhecer quantidade. Já quando trabalhavam com a noção das diferenças não se saíam tão bem em abstrair e apresentar respostas coerentes. Bomfim discutiu que as “relações de causa e efeito, meio e fim, propriedade e manifestações, gênero e espécie, forma e substância”, assim como semelhanças se impõem desde cedo.

A criança tinha mais facilidade em assimilar e conseqüentemente aprendia. Caberia ao professor usar sua capacidade e bom senso para construir aulas coerentes e práticas para a construção do conhecimento abstrato sistematizado entre as crianças. A prática da abstração, segundo a orientação do método, deve ser metódica dentro das relações de comparação e generalização, para que o conteúdo seja apreendido. Nisso, compreendemos que todos esses investimentos, se fossem aplicados de acordo com as regras, provavelmente alcançariam efeitos de aprendizagem esperados. Contudo, o professor Bomfim alertava para o fato de que provavelmente nem todos os indivíduos seriam atingidos pela aprendizagem que estava sendo buscada em virtude do próprio grau de desenvolvimento de cada um, que não era igual para todos. Mesmo ocorrendo alguns desvios com relação ao que era objetivado, seria válida a prática dos exercícios, pois uma grande maioria poderia ser alcançada.

A pratica gradativa da abstracção se acompanha necessariamente da comparação e da generalisação, porque só deste modo se attingem os verdadeiros conceitos abstractos, nas formas de precisão e coordenação, que permitem condensar em noções simples e formas a explicação de uma generalidade de phenomenos, ou a representação de uma collectividade de seres.

(BOMFIM, 1926, p.127)

Observou o autor que o método intuitivo, utilizado para construções de abstrações, não se applicava à criança para que formasse ideias. A criança deveria aprender a comparar e generalizar os conteúdos que lhe eram apresentados, ou seja, nesta etapa a criança se capacitaria para construção de abstrações, para representações concretas, ao nível da visualização e da percepção das qualidades, que podiam ser lembradas em outro momento em que tivesse em contato com algo parecido. O que já representaria um avanço, saber nominar formas, cores, sons. Outras abstrações criativas, como formação de ideias, pensamentos, necessitariam de maiores experiências, de modo a auxiliar o indivíduo na formação abstrata mais avançada. O importante para a capacitação do professor para exercício dessa tarefa seria saber como se applicava o método, de acordo com o grau de desenvolvimento da criança e ter sempre em mente que para que se formasse algum conhecimento existiria necessidade de algum conhecimento anterior para que o novo conhecimento pudesse se agregar e preparar a criança para fases mais avançadas.

Uma ideia ou uma noção abstracta é constituída por um, ou mais attributos — qualidades, capacidades, propriedades... donde resulta que, em didactica, a transmissão de uma ideia corresponde á indicação precisa e lucida desse, ou desses attributos, de tal forma que elles se representem na mente do alumno com o valor que realmente têm. Eis a razão porque as ideias ou os conhecimentos das qualidades sensoriaes não se podem transmittir por ensino discursivo — em definições; só podem ser adquiridas intuitivamente. Repetimos: não se pode ensinar por palavras o que quer dizer azul, nem amarello... nem dó, nem sol... nem azedo, nem marezia... é preciso fazer sentir. Mas, quando a criança já conhece a

(BOMFIM, 1926, p. 128)

As definições de ideias gerais eram apresentadas por definições e por relações. Definir seria enumerar quantidade de atributos ou qualidades que as coisas possuísem ou pudessem vir a possuir, ou seja, os atributos da ave: ter penas, ter bico e voar. E relacionar seria apresentar as “causas e os efeitos, gênero e espécie, matéria e forma”. Ou seja, bola feita de

couro, forma esférica, serve para chutar, jogar, rolar. A instrução se tornava importante por aproveitar os conhecimentos que as crianças construiriam durante suas experiências cotidianas, mas ainda não tinham clareza sobre a diversidade de atributos que poderia ser classificado. A escola traria para o conhecimento outras tantas possibilidades além das que já se conheciam.

Todo ato intelectual se poderia analisar em juízo. Esta era a função central da inteligência. Em todo juízo existiriam aproximações de particularidades e generalidades. O juízo seria a afirmação entre essas relações. Ao dar atenção a questão do juízo, iniciou abordagem sobre o método socrático. Lições sob forma de perguntas. Contudo não abordou profundamente, passando a iniciar explicação sobre o raciocínio, retomou a problemática do juízo na construção de conhecimento dedutivo. Concluiu que todos os conhecimentos são indiretos e todos os conhecimentos gerais foram construídos de forma indireta, daí relacioná-los como oriundos da indução/dedução. A educação se faz com base na correção que se coloca, como função de melhorar a capacidade de raciocinar. Assim, definiu: “o método didático é a própria forma de raciocinar” (BOMFIM, 1926, p. 185). O raciocínio era a chave que abriria caminho em direção ao conhecimento, pois o método intuitivo, segundo observou o autor, criava possibilidade das diferentes relações que levariam ao conhecimento, mas em si não produzia resposta, já que a resposta se daria pela capacidade de raciocinar. Essa só poderia ser alcançada por meio de perguntas que seriam respondidas por indução ou por dedução. Ou seja, ao propor pergunta ao aluno, este, estando instruído e tendo tempo necessário para analisar, poderia propor uma resposta. Na construção desta, Manoel Bomfim dizia que se encontrava a maior capacidade do mestre, que era fazer o aluno achar resposta.

cepção, mas rectificada ou fortalecida pela experimentação que a verifica.
 a interpretação. Claude Bérnard formulou o rigoroso raciocínio indutivo nessas quatro operações: *observação, hypothese, experimentação e conclusão*. Deste modo, a hypothese incorpora a interpretação e a concepção, mas rectificada ou fortalecida pela experimentação que a verifica. I

(BOMFIM, 1926, p. 134-135)

Contudo, existia todo um caminho metódico formulado por Claude Bérnard, que sem a observação seria impossível se chegar a conclusões coerentes. A observação era um aspecto científico da pesquisa indutiva presente em todas as ciências. Observar faria aparecer várias possibilidades, que induziam a testes experimentais, com o intuito de verificar hipóteses que

fossem elaboradas pelo processo do raciocínio em busca da conclusão do problema inicialmente colocado. Existiria, dessa forma, observação, desde a percepção e em todas as etapas da pesquisa.

Ao observar, o indivíduo deveria ser cuidadoso, devendo ser imparcial. Importante notar que, apesar de falar em imparcialidade e rigor, o autor utilizado por Bomfim não liga diretamente o ato de observar em todas as etapas ao de encontrar a verdade. Trabalhou com a noção de verossimilhança. É possível pensar que essa preocupação com o verossímil estivesse ligada ao fato de serem ainda crianças, estarem no curso primário. Sendo ainda muito jovens, precisavam aprender a pesquisar, imaginar, imitar. Mas tudo dentro do universo infantil. A busca por verdade segura poderia cansar os pequenos, provocando o desânimo. A verossimilhança não era a verdade, mas resultava das práticas de dedução e da intuição, que faziam progredir o pensamento abstrato, não tinha a resposta verdadeira, mas se estaria a caminho dela. Diante disso, é provável também que, como ainda não se estava diante da conclusão, muitos testes precisavam ser observados, com intensão de afastar o erro. Construir verossimilhança seria estar em lugar confortável, a poucos passos da verdade final.

lecto. Ha observação desde a percepção: na abstracção e generalisação, no acto de juizo, nas applicações deductivas e nas concepções imaginativas, porque é pela observação que ellas adquirem o caracter de verossimilhança, de racionalidade e possibilidade. As

(BOMFIM, 1926, p. 135)

O professor responsável pela indicação do exercício precisava observar a criança, ter clareza sobre os procedimentos que usou ao fabricar a questão, para que esta não se tornasse enfadonha, cansativa e desanimadora. Por isso, o exercício da tarefa do professor junto ao aluno seria possibilitar a entrada desse indivíduo no campo da pesquisa indutiva. Caminhar pelas sendas investigativas, oferecendo suporte para que o discípulo não desistisse diante de possível queda. Ir com o pequeno observador até que encontrasse saída para o problema levantado. Só depois da conclusão realizada poderia descansar um pouco antes de iniciar nova jornada. O trabalho do professor seria intensivo, não precisava ser extensivo, cansativo demais. Para que isso não ocorresse, era necessário ao mestre seguir todas as indicações do método, tendo como companheiro o bom-senso.

Todo o tirocinio escolar serve á cultura da indução, com tanto que o professor saiba escolher bem os factos, destacando os aspectos de semelhança ou de coincidência. Para as primeiras observações indutivas, prestam-se principalmente as sciencias physicas e naturaes, e tambem os factos da linguagem. Convém iniciar, desde cedo, a criança na experimentação, com todo o seu character de rigor: estudo de factos realizados em condições predeterminadas e an-

(BOMFIM, 1926, p.135)

Depois de trabalhar aspectos da pesquisa indutiva, iniciou abordagem sobre a pesquisa dedutiva. Nesta a criança precisava aprender a fornecer explicações variadas para cada questão proposta. O escritor Bomfim argumentou que na fase infantil os alunos costumavam encontrar como causa para determinado problema vivenciado apenas uma resposta, quando existiam variadas respostas a serem construídas. Nesta linha, segundo Bomfim, a escola precisava socorrer a criança em dificuldades surgidas a partir do contato com o ambiente social. Diante disso, seria importante que professores e equipe pedagógica escolar projetassem em programas voltados a desenvolver os discentes questões curriculares que envolvessem educação da criança com base na observação de aspectos sociais, pois dessa forma o aluno encontraria respostas para indagações colocadas pela escola, pelo cotejar de sua experiência. Com isso, a instituição escolar cumpriria o papel de formar agentes sociais aptos a contribuir para o desenvolvimento e progresso da sociedade que participavam.

promptamente. Um dos maiores defeitos da instrução escolar é que ella não aproveita convenientemente conjuncturas da vida corrente, de modo que os conhecimentos adquiridos na escola não acodem, muitas vezes, á consciencia do individuo, quando as circumstancias os tornam necessarios.

De um modo geral, a deducção serve explicitamente para:

explicar phenomenos passados, cuja causa não é apreciavel no momento (“... Porque se quebrou o copo aquecido”...);

demonstrar verdades particulares (A resolução de problemas mathematicos);

prevenir factos no futuro (“Não derramar agua quente num cópo de vidro”...);

Preparar as soluções futuras (Manejo da photographia).

(BOMFIM, 1926, p. 136)

Na citação anterior, Bomfim explicitou a seus alunos os momentos mais favoráveis ao uso da dedução, que seriam: ao passado, a experiência vivida pela criança, o copo que se quebrou por uma ação ausente de queda ou qualquer outra experiência bruta que o fizesse

destruir precisava ser entendida pela criança. Ela precisa saber por que o calor quebrou o copo de vidro. Essa seria a oportunidade para que o professor abordasse as características de um corpo aquecido a temperaturas acima do suportável e as reações advindas das diferentes matérias em contato com o fogo ou altas temperaturas. Abordou que a dedução se colocava como método ideal e necessário para abstrair noções sobre verdades diante da ausência, ou seja, a agitação das moléculas, que diante do calor não podiam ser vistas, mas elas existiam, tanto que o copo quebrou-se.

Quanto a verdades particulares que existiriam em operações matemáticas, não deixou representações, mas deixou reflexão quanto ao caráter silogístico de explicações advindas do uso de deduções, ou seja, propor determinada tarefa em que a resposta não fosse encontrada de forma óbvia. Haveria possibilidade de encontrar-se resultados prováveis com grande apelo de serem corretos por que deduzidos, as verdades nem sempre são materializáveis, são frutos de processos racionais e lógicos de exercícios de abstração.

Abstrair seria usar a imaginação. Contudo, segundo Bomfim, foi pensada pela Pedagogia como “a função geral de concepção mental” (BOMFIM, 1926, p. 138). Pois a imaginação não ocorria da imediata observação e reprodução. Seria criatividade humana, pela importância que assumia, por ser criação e concepção. Bomfim explicou que “a Instrução como construção metódica do conhecimento ou sistematização racional da experiência” (BOMFIM, 1926, p. 138) era importantíssima no processo da conclusão indutiva. “A imaginação de hipóteses ou do princípio geral” seria ato de criação, já que além da elaboração de imagens concretas existiria, como já foi abordada, a construção de imagens abstratas tendo em vista a capacidade de raciocínio.

A imaginação era também representação. Ou seja, tudo que existia de criação humana em diferentes campos foi imaginado antes de ser criado e figurar como representação simbólica nas diferentes sociedades. O compromisso da ciência com a produção de verdades afastou o processo de construção prática da imaginação e sua importância criativa, de sua apreciação e valorização em diferentes campos de produção cultural. Contudo, no ensino de história, geografia, ciências físicas e naturais, o auxílio de criar presença na ausência seria necessário e bem-vindo. Por isso, o autor destacou a utilidade da imaginação para ilustração e representação de situações e problemas existentes no campo do ensino e aprendizagem e conhecimento das disciplinas mencionadas acima.

função como é preciso fazer-se. As descrições geographicas, e os respectivos mappas e graphics, são enumerações inexpressivas, aridas, quasi inuteis, quando a imaginação não intervem para lhes dar valor e significação. Para bem aproveitá-los, é preciso considerá-los como dados ou indicações que se fornecem á imaginação do alumno, para que elle organise bem as *imagens*: do relevo do solo, da linha de limites, do perfil das costas, da configuração dos valles, e do curso dos rios... Não conhece a geographia de um paiz, quem não possui bem nitidas todas essas *imagens*.

(BOMFIM, 1926, p. 139)

Ao dar continuidade à preocupação que lhe causava a falta de consideração com a capacidade de imaginar, empregou grande esforço no sentido de dispor claramente sua posição positiva em relação ao conhecimento e a educação da capacidade imaginativa, que precisava ser incentivada pelo professor como inteligência que facilitava a abordagem de assuntos que não aproximavam a criança do conhecimento, por falta de mecanismos de visualização e representação imagética. Nesse sentido, a imaginação concreta e abstrata era considerada indispensável ao ambiente de ensino e aprendizagem. Assim, trazia para argumentação disciplinas como química, física, biologia como campos de conhecimentos que necessitavam de apoio e auxílio imagético para construção de significados, em virtude da grande abstração que exigiam do indivíduo para alcançar conhecimento do que era comunicado.

O aluno não podia ser responsabilizado pela dificuldade em abstrair o que estava sendo ensinado, pois existiam situações em que o próprio professor precisava imaginar para ele e para o aluno formas compreensíveis do conteúdo a ser disposto. Deixou, mais uma vez, claro que a abstração só se tornava possível quando o indivíduo construía de forma satisfatória conhecimento que lhe permitia sistematizar conteúdo que precisava disponibilizar. Nesse sentido, observamos a imaginação como arte de representar, de construir diferenciadas formas de possibilitar que o conhecimento chegasse aonde precisava chegar:

Não esqueçamos que um dos intuitos principaes da educação da imaginação é o de fortalecê-la, desenvolvê-la, obter della o maximo de produção original, tirando-lhe o caracter de pura fantasiá ou de capricho mental. A imaginação deve ser disciplinada e nutrida, para dar o seu optimo de produção. Na generalidade dos casos, é o proprio individuo quem a disciplina, porque pela estreiteza do methodo, a educação não soube ter acção suggestiva sobre ella. A disciplina da imaginação consiste em mantel-a sob o influxo e a inspração da realidade. E' assim que ella adquire a força das grandes creações, que se impõem porque, sendo originaes, não deixam de ser verdadeiras e racionaes, naturaes e verosimeis.

(BOMFIM, 1926, p. 142)

Depois da abordagem sobre funções representativas, propôs-se a abordar problema designado como “relações convenientes das condições normais da atividade intelectual” (BOMFIM, 1926, p. 145).

normaes da actividade intellectual. Essas condições consistem no exercicio da *memoria* e da *associação das ideias*, e na realidade da *atenção*. A primeira dessas condições garante a extensão da actividade intellectual — do passado ao presente; a segunda permite intensificar os processos mentaes, de modo a dar-lhes um grande valor no presente. São, pois, as condições de *extensão* e de *intensidade* da intelligencia.

(BOMFIM, 1926, p. 145)

Assim como abordou o conhecimento como dependente de construção de conhecimentos anteriores, como suporte para aprisionamento de novos conhecimentos, argumentou que a atividade mental provavelmente tinha antes de seu produto atual conjunto de ligas e redes de representações, aproximações e relacionamento entre essas próprias representações. Ou seja, era possível que já existisse conjunto de outras representações ainda não articuladas racionalmente, mas que de alguma forma ocupariam lugar. Para Bomfim, a atividade mental nunca estaria vazia de conteúdos. Dessa forma, a cada novo contato do ser humano com a vida novas representações iriam surgir e prender-se às antigas. O que Bomfim classificou como “reforma do passado sobre o influxo do presente” (BOMFIM, 1926, p. 146). A inteligência organizava o conjunto de experiências em que passado, presente e futuro estão diretamente relacionados. Portanto, o passado iria explicar o futuro. Encontramos aqui a possibilidade de uso da capacidade dedutiva que relaciona causa e efeito. A linearidade vai sendo construída em sua exposição argumentativa. E sua aproximação com as formas de fazer

e pensar desenvolvidas pelos médicos, ou seja, a primeira formação científica de Bomfim credenciou apoio para todos os campos de saberes-poderes por onde circulou.

O trabalho intelectual se configurava como “representativo e associativo” (BOMFIM, 1926, p. 146) ao conjunto de representações que foram sendo associadas. Segundo Bomfim, a atividade da “função associativa” (BOMFIM, 1926, p. 146) e da “função representativa” (BOMFIM, 1926, p.146) em sua organização reconstituía o passado. Este, como resultado de simples associações de representações seria qualificado como “associação de ideias” (BOMFIM, 1926, p. 147). O isolamento do passado na consciência, com base em atividades mentais foi designado “funções especiais” (BOMFIM, 1926, p. 146). E nessas existiam as funções de “memória ou de lembrança” (BOMFIM, 1926, p. 146). A memória representa a própria capacidade de lembrar ocorrências cerebrais, ou seja, a memória trabalha com representações passadas e com representações atuais (que estavam na consciência). Nesse sentido, a memória teria tripla função “fixação, conservação e restituição mental” (BOMFIM, 1926, p. 147)] ou “funções associativas” (BOMFIM, 1926, p. 147). Depois desse momento, informou que se utilizaria de noções de psicologia para esclarecer o trabalho da memória e as condições de reconstituições dos processos mentais ou reprodução dos conhecimentos. Procuraria também esclarecer “ensino buscado na memória”. (BOMFIM, 1926, p. 147).

Ao explicar o trabalho da memória, buscava convencimento de que esta não deveria ser encarada como capacidade negativa, já que possuía capacidade plástica de fixar e conservar tudo que se referia à vida mental: reproduzir imagens, fórmulas e sentidos, reconstituir o influxo das associações que se formavam. Se fosse feito bom uso da memória, usando-a em toda sua capacidade associativa, os resultados seriam bons. Mas, se era usada para decorar processos, ela só poderia retornar para a consciência o conteúdo que lhe foi enviado. Só devolveria conhecimentos aprofundados, apreendidos, se estes tivessem sido seu exercício. Bomfim reconheceu a memória como centro de atividades passivas, ela não criaria nada, só traria à consciência atividades mentais realizadas. Diante disso, classificou e responsabilizou professores pelo mau uso do ensino e pela falta de responsabilidade social com a formação de seus alunos. O trabalho do professor seria criar formas de aprender, de modo a alcançar resultados positivos.

ples fixação de palavras e phrases. Póde-se mesmo dizer que, tanto da parte do mestre, como do alumno, ha todo um conjuncto de circumstancias que levam a essa forma de instrucção. Da parte do professor: por incapacidade, ou pelo empenho de ensinar muito. Incompetente, ou preguiçoso, o mestre encontra mais facilidade em repetir formulas, que em ensinar a pensar e a apprender; transmite palavras, e a criança as fixa, e as repete, como póde. Empenhado em ensinar muito, possuindo uma grande copia de conhecimentos systematisados em formulas e definições, elle se apressa em transmittir deste modo o seu saber, ou eleva o tom do ensino, e vae além da capacidade mental do alumno. Resultado: a criança, não podendo assimillar racionalmente todo aquelle saber, não sendo orientada especialmente para a acquisição activa, absorve as formulas, e guarda-as como dogmas...

(BOMFIM, 1926, p. 149)

Se a pedagogia tinha olhar negativo sobre a capacidade de memória, isso era algo que só poderia ser resolvido, segundo o autor, com uso de método educativo metodicamente praticado. Não bastava somente ignorar a utilidade da memória, devendo professores e alunos assumir os exercícios como forma a construir conhecimento, e não como fixação de palavras ou quaisquer outros símbolos. Falava claramente sobre situações de aprendizagem em que os próprios alunos poderiam ser responsabilizados pela falta de conhecimento em que se viam colocados. Isso por preferência em decorar, já que conhecer muitas vezes demandava processos dolorosos e difíceis, diante destes, escolhia-se o mais fácil. Desde a simples coreba, por não se compreender as abordagens até o decorar de pensamentos, poemas, entre outros pela vaidade de se destacar em público. Não existindo, dessa forma, compromisso com o aprender, saber. As crianças precisavam desenvolver gosto pelo conhecimento para que o processo de ensino e aprendizagem se cumprisse de modo vantajoso tanto para alunos como para professores.

Seguro do que defendia, passou a descrever formas conscientes de se combater os vícios existentes no interior da instrução. Muitas das colocações que fez provavelmente já eram sentidas por muitos dos envolvidos no ambiente de ensino e aprendizagem. O ensino educativo racional apareceu como a primeira preocupação destinada a evitar a memorização, tão antipática à pedagogia. A contribuição orientada, ou seja, voltada aos professores, chamava atenção para procedimentos que precisavam ser evitados, entre tais a repetição de fórmulas, fugir sistematicamente à didática de definições, não admitir repetição literal de frases, quando necessária à síntese do conhecimento em alguma fórmula, deveria fazer com que o aluno formulasse com as próprias palavras o caminho percorrido ou a percorrer até chegar à solução. Dessa forma, o estudante demonstraria o grau de compreensão atingido. Se

houvesse necessidade à conservação literal de um trecho, seria necessário explicar várias vezes para que a compreensão dominasse a consciência da criança e esta reconhecesse o que se procurava afirmar pelos sentidos das palavras.

Era necessário, também, não estender o ensino ultrapassando a capacidade de aquisição dos pequenos, não elevar o tom da exposição de forma a não ser compreendido, fazer proceder às definições sintéticas de explicações desenvolvidas, exigir que o aluno demonstrasse bem compreender as palavras de que fazia uso. “Quanto às outras causas que levam a criança a decorar fórmulas e palavras – vaidade, preguiça – essas combatem-se na educação moral (BOMFIM, 1926, p. 150). Encontramos nesse compêndio variadas formas e abordagens didáticas e encorajadoras da necessidade de se aprender a aprender.

2.8 Manoel Bomfim: “causa e efeito” e “meio” compõem o discurso do método de ensino na Escola Normal do Distrito Federal em finais do século XIX e início do século XX

No início deste trabalho, buscou-se encontrar o discurso médico-higiênico autorizado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ) no ano de 1890. Para tanto, foram lidas quatro teses apresentadas à instituição de formação médica. Do contato com a leitura dessas teses, resultou a percepção de que todos os autores em seus discursos de saber-poder creditavam a “causa e efeito” e “meio” a melhor forma de descrever o início do processo de adoecimento. Em Manoel Bomfim, foi utilizada a patologia nefrite como forma de endereçamento ao meio social a responsabilidade para o acometimento de doenças. As pessoas acometidas pela nefrite geralmente tinham como causa outras doenças adquiridas por contágio. Este levava a outras infecções que acabavam por contaminar o rim. Não há como discutir a verdade ou veracidade desta questão, pois tais saberes se referem à formação médica, campo de outra área de conhecimento.

Na segunda tese, a que foi apresentada pelo senhor Marcionillo de Barros Lins, este se reconhecia como médico higienista e condicionava o acometimento da tuberculose ao contágio pelo meio. Muitas pessoas aglomeradas em um mesmo espaço físico, sob mesma aeração, na existência de um infectado que tossisse ou espirrasse existiria grande probabilidade de contágio pelo bacilo de Koch, a partir de gotículas de saliva liberadas no ar que em contato com a cavidade bucal ou nasal transmitiria a doença ao organismo sã. Causa da infecção: contato direto com o bacilo de Koch; efeito da infecção: adoecimento e

possivelmente morte; meio transmissor: ambiente fechado frequentado por muitas pessoas: escola, cadeias, hospitais.

A terceira tese lida foi a do senhor Marcio Filaphiano Nery. Nesta foi expressa grande probabilidade de o doente cardiopata ser acometido por doenças mentais ou em virtude de apresentarem doenças mentais os indivíduos teriam como efeito desta moléstia acometimento de doenças cardíacas. Neste trabalho, o meio também se apresenta como agente causador de doenças, embora muitas doenças mentais pudessem ser ocasionadas por hereditariedade. A causa do adoecer da mente teria como efeito adoecer o corpo, ou seja, o coração, ou o adoecer do coração tinha como efeito o adoecimento mental. Meio de transmissão: ambiente laboral, ambiente escolar, ambiente religioso. Qualquer lugar que favoreça sentimentos de constrangimento.

Na quarta tese apresentada pelo futuro médico, o sr. Murillo Tito Nabuco de Abreu, tivemos a oportunidade de observar e demonstrar que a histeria no homem é favorecida pelos constrangimentos morais aos quais estava submetido e teve como efeito o adoecimento mental. Os estudantes da Faculdade de Medicina, pelo estudo de diferentes doenças, endossam a crença da “causa e efeito” e “meio” como formas possíveis de deduzir, induzir e intuir doenças e tratamentos.

Manoel Bomfim, como participante da turma de médicos formados no ano de 1890, trouxe o discurso do **meio** e da **causa e efeito** para o campo da Educação. Aos estudantes da Escola Normal, já havia apresentado o método intuitivo como necessidade da prática do professor. Faltava somente tecer rede de conhecimento e pertencimento da intuição com a dedução. No apreciar da condução de exercícios sob os rigores científicos, entendeu a causa e efeito como elemento preponderante para conclusões da educação sistematizada. Causa e efeito conduzia às diferentes interpretações das disciplinas escolares. Se formos perguntar a relação de causalidade entre a educação e o trabalho, logo encontraríamos como resposta: que um indivíduo em eminência de se tornar um criminoso, quando em contato com meios superiores de formação adaptativa, ou seja, a escola, teria como efeito possível mudança de sua trajetória, porque com a educação ampliava a probabilidade de o homem se tornar um ser humano melhor. O efeito seria que sujeito educado se desviaria do futuro tenebroso, porque foi instrumentalizado por saberes-poderes que tem como finalidade ou efeito investir energias em atividades laborais.

Assim se faz a Historia; assim deve ser ensinada. Para comprehender o valor dos factos, é mister considerar a Historia como verdadeira construção, em que os acontecimentos servem, apenas, de material; os lineamentos característicos, a concepção geral, determinam-se pelas relações de successão, pelas apreciações de causa e effeito, e pelas inspirações geraes, hauridas no dominio conjuncto da sciencia e da philosophia.

(BOMFIM, 1926, p. 256)

Encontramos exemplos do discurso médico-científico da causa e efeito, construídos na FMRJ, na educação dos futuros profissionais de Educação, no interior da Escola Normal. A educação metódica e metodológica de Manoel Bomfim sob essas duas fronteiras, para a interpretação das realidades disponíveis, tanto nos exercícios propostos pelos professores como no aprendizado conclusivo de apresentação de respostas abstratas que poderiam ser produzidas pelos alunos no uso de sua inteligência indicia que a prática do método poderia ser reinventada. O exercício da memória, como apresentado por Manoel Bomfim, precisou ser examinado, testado, observado na produção de efeitos, pois é possível deduzir que o método ainda pudesse ser um bom companheiro.

das noções. A prevenção positiva contra a memoria, a luta contra a capacidade de fixação e de retenção da criança, é absurda e inconsequente. Em si mesma, a memoria não é boa, nem má, nem inconveniente; ella é simplesmente essencial. É preciso contar com ella de modo absoluto. Essa mesma memoria passiva, resultado immediato da plasticidade cerebral, é condição fundamental da vida psychica. Nella se imprimem de modo directo todos os conhecimentos intuitivos; nella se fixam os dados explicitos e isolados com que caracterizamos certas representações. Nomes, da-

(BOMFIM, 1926, p. 150)

O livro *Lições de pedagogia* (1915) nos presenteou com reflexões que nos auxiliaram adentrar parte do passado de Manoel Bomfim e experimentar à distância tensões vividas por ele no exercício docente. Percebemos que encarava com muita responsabilidade o exercício de sua prática. O médico buscava **salvar** vida em perigo de morte. O mestre quis preservar a cultura material escolar, representada no livro como fonte de vida, pensava poder legar a seus alunos e aos aprendentes de seus dissentes futuro diferente daquele que a história lhe ensinou a ver. Relatou que não tinha preocupações transformadoras, pois sabia que escola e professores, no limite de seu labor, conseguem melhorar a obra em construção. Durante boa

parte da história da humanidade, da história da Educação, muitas críticas foram tecidas ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, ou da forma de fazer dos professores que insistiam trabalhar com método.

Muitas experiências foram sendo feitas no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A grande crítica recebida foi nutrindo desconfianças quanto ao trabalho metódico e uso de método. Em diferentes lugares sociais, dizer que se pratica algum tipo de método seria despertar olhares enviesados dos que pensam a arte da educação escolar como algo que se aprende na prática. Durante leitura e reflexão das lições operadas por Bomfim que inspiraram esta dissertação, foi possível ancorar o **barco** em outras paragens, perceber com humildade a prática de outros tempos, respeitando o conjunto de ensinamentos e preceitos que ainda podem render lucros para a sociedade. O progresso, exagero no uso de tecnologias parece não surtir tanto efeito quando o assunto é educar. As tecnologias entraram nas salas de aula, no entanto, nem sempre operaram melhor qualidade de aprendizagem e ensino. Cabe, portanto, refletir se não se está sofrendo da falta de método, de metodologia, de tecnologia de outros tempos, que temperem melhor o trabalho do professor.

3 MANOEL BOMFIM E A PSICOLOGIA

Francisco Teixeira Portugal no livro *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana* (2014), organizado pela professora Chrystina Mignot, pretendeu articular as ideias políticas e educacionais de Manoel Bomfim com a psicologia que o mesmo autor empreendeu. É baseado na grande quantidade de material produzido por Bomfim, que, segundo Portugal, foi fertilizado no campo da pedagogia. Para Portugal, tanto o texto dedicado à explicação e ao entendimento das questões históricas referentes à América Latina e ao Brasil quanto ao posicionamento do médico professor diante do ensino e aprendizagem apontaram caminho coerente para conquista da Educação, que se fazia pautadas em conhecimentos extraídos da psicologia. A argumentação sobre o engajamento de Bomfim a Educação, a partir de texto próprio do autor, em 1914 clarearam a escrita de Manoel Bomfim, pois situaram-no como professor, já que nesse trecho o mesmo se mostra rendido à Educação como campo de saber. Bomfim disse: “a elas limitei as minhas ambições, nesse gênero de estudos deixei exclusivamente seu espírito.” (PORTUGAL, 2013, p. 147). O autor, falecido em 1932, deixou claro sua dedicação à Educação. Declarara, por seus estudos, ter construído o próprio espírito da arte e da ciência de educar.

Essa clareza de reconhecimento de Bomfim como um intelectual dedicado ao campo da Educação foi bastante observada por este trabalho no capítulo II, quando se abordou o livro *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]), pois nele o autor demonstrou seu conhecimento da ciência educativa. Pontuou metodologia específica para o ensino e aprendizagem destinada à infância, clarificou como o método podia auxiliar no trabalho docente nas diferentes disciplinas que compunham à época a Instrução Elementar. Médico, sem se autoproclamar, diante de conhecimentos específicos que dissertava sobre verdades do corpo e utilização correta do mesmo como impedimento ao adoecimento.

Francisco Portugal relatou que para Manoel Bomfim a Educação significou mais que uma preocupação com a formação moral, intelectual e física centrada no conhecimento da criança ou na formação de professores. Nisso o que mais interessou ao médico professor de professores foi a construção de um projeto político que tinha como finalidade encontrar a nação, na busca pela **população nacional**, que teve como teoria para conquista desse lugar o “psiquismo” (PORTUGAL, 2013, p.158) ou psicologia.

Percebe-se nos textos de Bomfim que mais que procurar a população nacional, ele parecia conhecê-la e não limitava esforços no sentido de adaptá-la pela Educação para ser

inserida em sociedade civilizada como as existentes na Europa e Na América do Norte. Seu projeto não foi foco de estudo neste trabalho. Contudo, e como o autor pontuava, se faria a partir da própria história da construção do que ele entendia como a nação brasileira, com dada moral que precisava ser aperfeiçoada. Isso se daria no interior do processo educativo, mantendo neste aperfeiçoamento traços da história de sua sociedade, que pudesse encaminhar essa população ao progresso e evolução produzidos pelo avançar da ciência e da razão.

Portugal abordou existência de debate de ideias durante a Primeira República que circularam entre a intelectualidade. Tais debates garantiram sustentação aos discursos urgentes que justificavam a raça, a higiene e a falta de sanitarismo responsabilidades pelos males sociais que precisavam ser combatidos. Ao viajar para a França, os estudos que concluiu por lá tornaram-se fator preponderante em sua constituição e divulgação teórica sobre causas e efeitos do meio sobre a personalidade dos homens. O próprio livro *A América Latina: males de origem* trouxe em seu interior as preocupações que, segundo o autor, motivaram sua produção. Diante disso, a proposta do professor Portugal foi que se procedesse ao exame da obra e das funções do que ela buscava comunicar dentro do ambiente de representação de pertencimento do autor: a Educação.

Faremos uma leitura do livro *Pensar e Dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (Bomfim. 2006),³³ conteúdo reeditado pela Casa Psi Livraria, Editora e Gráfica Ltda³⁴. Segundo os reeditores do livro, o conteúdo foi preservado, contudo a escrita em língua portuguesa respeita as normas atuais da gramática Brasileira. Encontramos na lauda que antecede o sumário a dedicatória do autor: “À Memória de **Alcindo Guanabara**. Saudade de Amigo.”³⁵ Manoel Bomfim (1868-1932) (PORTUGAL, 2013, p.147) aparece nesta edição incorporado ao campo da Psicologia, a nosso ver, pois o Prefácio à Primeira Edição e a Introdução à Primeira Edição foram destacados do corpo do texto e aproximados às psicólogas Regina Helena de Freitas Campos e Mitsuko Aparecida Makino Antunes, e da revisora Miriã Soares Santos.

³³ O livro *Pensar e Dizer: o estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* foi originalmente publicado em 1923 pela editora Brasiliense. Originalmente o livro apresenta em sua versão eletrônica 424 páginas, mas em seu índice constam como 511, chegando a seu final com 518 páginas. Não consegui informações referentes à falta de páginas.

³⁴ Coordenação do Projeto “Memória da Psicologia Brasileira: Regina Helena de Freitas Campos e Marcos Ribeiro Ferreira. Conselho Editorial da Coleção “Clássicos da Psicologia Brasileira. Grupo de Trabalho em História da Psicologia da Associação Nacional de Pesquisa em psicologia (ANPEPP).

³⁵ “[...] Manoel Bomfim mudou-se, em 1888, da Bahia para o Rio de Janeiro por sugestão e influência do jornalista Alcindo Guanabara, de quem viria se tornar amigo, companheiro de trabalho e compadre” (Aguiar, 2000, p. 21)

A primeira parte desse trabalho de Bomfim se compõe por nove capítulos que se apresentam em 57 subtítulos em seu total. A segunda parte dispõe-se também em nove capítulos e 52 subtítulos, acrescidos de Conclusão e Apêndice, totalizando 371 páginas escritas, das quais serão utilizadas algumas na presente dissertação que comporão um recorte para discussão de questões apresentadas pelo autor e de outras questões que foram sendo suscitadas durante a leitura.

Uma primeira pergunta que nos ocorreu no início deste trabalho referiu-se à dedicação do médico Manoel José do Bomfim (1868-1932) ao campo da Educação. Ele teria abandonado a medicina e incorporado-se à Educação? Outra preocupação enfrentada se localizava na busca por encontrar em seu próprio modo de escrita textual momentos que elucidassem ou deixassem ver o lugar social, no qual, o indivíduo Manoel Bomfim pudesse responder por seu próprio pertencimento de campo de atuação a interrogações colocadas aqui.

3.1 Um homem: vários discursos

Pensar e dizer (1923), um livro que aborda diferentes áreas do conhecimento frequentadas pelo autor Manoel Bomfim: medicina, educação e psicologia, possibilita perceber por meio sua escrita a presença arraigada da crença nutrida pelo autor na teoria darwinista, sem contudo levar em consideração o darwinismo social praticado por muitos dos seus contemporâneos. Em vários momentos do texto Bomfim se remete a essa temática evolucionista, que também partilhava, mas de outra forma. Ele também encontrava-se filiado à psicologia pontuando saberes e conceitos em sua análise interpretativa da linguagem e do símbolo. A linguagem e a produção de signos ou significados, em seus escritos, apresentavam-se com base em capacidades adquiridas pelos indivíduos durante a comunicação social presente na tradição cultural que se perpetuava ou se modificava pela própria experiência, fosse coletiva ou individual. Em sua abordagem, a criança ou o adulto constituíam-se de acordo com o meio em que viviam.

Essa discussão sobre **o lugar social** que influenciava diretamente na formação do indivíduo é recorrente nos textos de Manoel Bomfim e parece costurar seu discurso como teoria central de sua posição antagônica em relação à crença de outros intelectuais em seu presente. Neste caso, alguns gramáticos e linguistas que, segundo ele, se apropriavam da capacidade de representar a linguagem fora de um meio comum, ou seja, desarticulada do seu

meio social. O autor chamou atenção dos psicólogos para que observassem a função humana de comunicação por metáforas como linguagem simbólica para o entendimento cultural de todos os homens, pois, linguagem e pensamento se complementavam. A palavra pura e simples, por mais que se buscasse sua raiz de formação, era incapaz de explicar e se explicar sem a realização representativa que o conhecimento humano lhe impunha, enquanto metáfora explicativa do que se queria significar ou representar. Nesse sentido, os objetos existiam como abstração, não necessitando estar no ambiente em que as pessoas conversavam, pois o pensamento cumpriria a função de fazer com que visualizassem comentários, objetos, pessoas, ainda que estivessem ausentes.

Nos trechos destacados a seguir, observa-se como a questão da linguagem e sua comunicação representativa foram apresentadas ao leitor em dois momentos bastante distintos da vida intelectual de Manoel Bomfim (1868-1932). A primeira citação foi retirada do livro *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]), que tinha função educativa na Escola Normal, era usado para educação de futuros professores da escola primária. O segundo se remete ao tempo histórico de Bomfim, em que ele buscava destacar suas raízes médicas com vistas a credenciar autoridade de discursar no campo da Psicologia.

Resumindo o problema geral, relembramos as considerações com que o acompanhamos, e que equivalem a outros tantos preceitos: o homem só tem uma linguagem para a expressão do pensamento — é a linguagem verbal, que consiste, essencialmente, na simbolização das representações abstractas. É o processo corrente de linguagem. A linguagem verbal concorre directamente na propria elaboração do pensamento, cuja expressão consiste, por sua vez, em tornar sensíveis os signaes simbolicos, que necessariamente o

acompanham; donde resulta que não se deve educar a linguagem como simples função de expressão. As apparentes difficuldades de expressão são realmente difficuldades de elaboração das ideias e dos juizos. Racionalmente, a cultura da linguagem tem de fazer-se com a educação do pensamento; só deste modo se consegue alcançar a verdadeira capacidade de expressão corrente e correcta, isto é, uma verbalização automatica, perfeitamente ajustada ao pensamento, e obediente aos estatutos da lingua. Os erros essen-

(BOMFIM, 1926, p. 180-181)

O espírito é realidade de função social; toda sua produção característica passa por um estágio de linguagem; pretender conhecê-lo no limitado da consciência individual é um absurdo; a linguagem, numa sistemática interpretação elucidativa, será sempre o mais precioso recurso para a análise da atividade psíquica. Mas a psicologia hesita em penetrar num domínio já tão ostensivamente ocupado, e que, dessa ocupação tão pouco tem dado. Não consideram os psicólogos em que essa penúria de resultados, provém não da pobreza do território explorado, mais da inópia

dos métodos e programas aplicados. Enquanto a linguagem for considerada uma existência distinta do pensamento, e, a palavra um simples arranjo de sons, teremos a linguística aparatosa e estéril, de sempre, teremos o domínio da linguagem para o recalcar esterilizante dos ruminadores de *raízes* gregas e não gregas. (BOMFIM, 1923, p. 35, grifo do autor)

Com base nestes destaques, o primeiro de *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]), o segundo *Pensar e dizer* (2006 [1923]), observa-se um mesmo objeto de discurso a linguagem como expressão de pensamento apresentada a dois campos de saber que não compreendiam formação inicial do autor. O tom dado à questão deixa ver que no primeiro destaque não existe embate claro quanto ao que o autor anuncia na Escola Normal do Distrito Federal; o cabedal de formação do autor não punha seu lugar de fala em discussão, seu discurso estava autorizado. Sua formação, conferida em parte pelo Estado, lhe autorizava discurso e prática. Bomfim havia estudado psicologia experimental com Alfred Binet, durante um pequeno período, no ano de 1902, em que esteve em França, comissionado pelo governo do Distrito Federal.

No *Pedagogium* funcionava o seu laboratório de psicologia experimental. Mallmann (2011) resumiu assim sua passagem por esta instituição: “Bomfim foi diretor do *Pedagogium* por dezessete anos, de 1896 a 1905 e de 1911 a 1919 quando a instituição foi extinta pelo prefeito Paulo de Frontin” (MALLMANN, 2011, p. 92). Essa experiência que construiu, durante longos anos no campo da educação, a frente do *Pedagogium* foi alinhavada ao exercício da psicologia experimental que aliada a seus conhecimentos médicos, forneceram instrumental para seu discurso científico e racional em que intuição e dedução, foram entendidas como capacidades do pensar superior que, segundo ele, construiriam abstrações simbólicas que seriam representativas da realidade. Seu interesse deteve-se ao ser humano em sua constituição física, mental, psíquica e sociocultural.

Em nota de pé de página no livro *Pensar e dizer* (2006 [1923]), fez referência à leitura que fez de Henri-Etienne Beaunis (1910), cuja importância em sua formação tornou-se bastante marcada: “Para os vinte anos do estudante de medicina, essa leitura foi a revelação filosófica. Não a refiz; guardo-a, no relicário da consciência, como moldura de figura mental do sábio com um dos pensamentos mais honesto e sincero” (BOMFIM, 1923; p.36). Bomfim, ao se reportar a esse momento de sua vida, fez representação memorável de seu passado enquanto estudante de medicina, sem esta formação provavelmente não teríamos um intelectual tão apto a frequentar diferentes lugares de saber-poder. Portanto, demonstrou, por sua própria experiência como estudante de medicina a memória simbólica do que foi capaz de

guardar por pouco mais que 33 anos, lembrança de leitura nos anos em que ainda era estudante na FMRJ.

Essa forma de se reportar ao passado por sua própria experiência é bastante comum nos textos de Manoel Bomfim. Isso foi feito no livro *Lições de pedagogia* (1926 [1915]), quando o autor relatou como se sentia diante da possibilidade de que sua experiência, como professor da Escola Normal fosse esquecida. Esse reportar-se a sua verdade histórica funciona como estratégia discursiva em que o autor tentou, pelo exercício da narrativa, tornar seu exemplo como realidade verdadeira de seu tempo pretérito. O que confere foros de verdade quando permite que o leitor se aproxime do autor, conheça, identifique-se e acredite no que está sendo narrado, pois essa aproximação escritor/leitor flexibiliza a relação do que foi escrito com as formas de leitura que irão paulatinamente ser efetivadas em diferentes tempos por diversos leitores.

Ao passo que, ao se deixar ver, comunica ao seu leitor seu lugar de médico e o longo tempo de sua experiência, uma vez que escolhe com quais matrizes discursivas irá trabalhar. Por não mencionar os longos anos que foram dedicados à Educação, provoca no leitor a identificação imediata de que quem escreve é um médico experiente, portanto alguém que conhece muito das diferentes coisas do mundo humano. Assim, merece respeito, merecendo ocupar lugar monumental de destaque que o separa dos diferentes seres humanos comuns. O que versar será digno de crédito uma vez que se desprende da pena de um doutor.

No material que produziu para educação de professores, o livro *Lições de pedagogia* (1926 [1915]) deixou ver por outras estratégias discursivas dada postura métrica e metódica da realidade, que não foi adotada somente por ele. Outros médicos envolvidos no campo de construção do conhecimento escolar mantiveram esse caráter identitário do campo ao qual pertenciam. Isso pode ser demonstrado na dissertação de Paiva (2013), onde aborda os compêndios de Educação, em que a escrita médico-didática busca instrumentalizar os profissionais da doença física, como naturalmente esculpidos para trabalharem em busca da cura dos males sociais.

A disciplina higiênica era informada aos professores para a importante tarefa civilizadora de higienizar a sociedade, no ensino de práticas higiênicas às crianças durante o período escolar buscava-se educar os pais que não frequentavam a escola, mas que precisavam ser incluídos no exercício educativo que seus filhos experienciavam nas salas de aula, da educação sistematizada. Os saberes modernos davam o tom das necessidades mais urgente, quanto ao combate das pestilências, da moral destituída, em um país que apresentava altos índices de infecções por doenças contagiosas.

Era consensual a necessidade de atenção e assistência á infância. Como espaço legitimado do governo desta infância, a escola primária é apresentada como escopo das intervenções médicas em muitas teses cujo tema integra o problema da higiene infantil [...] Justificativas pautadas especialmente na maleabilidade da criança conformavam a base dos discursos que reservavam ao professorado primário o dever de fazer da sala de aula um local de aprendizado das questões de saúde que, supostamente seriam levadas para a vida adulta [...] (PAIVA, 2012, p. 96)

A representação dos usos que se fez da criança como ser frágil, maleável, que podia ser conduzido pelos saberes médicos oportunizados pelos professores em exercícios de sala de aula, indiciam as crianças como agentes passivos que poderiam ser manipulados. Contudo, apesar do discurso da maleabilidade, o professor Manoel Bomfim, diferente de outros, ao se referir à natureza das crianças, demonstra que esses seres humanos pequenos resistiam à imposição de saberes. Em *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]), os professores são convidados a observar as crianças como forma de melhor conduzir o ensino e o aprender no momento ideal sem cansar ou constranger os pequenos para que não desistissem de cumprir as tarefas escolares, pensadas, também, para adaptá-los no futuro ao ambiente de trabalho. Adequados às necessidades da higiene os professores partilhavam com os médicos a terapêutica mais acertada às demandas educativas da sociedade, fossem elas referentes às necessidades matemáticas, geográficas, históricas, biológicas, linguísticas, que tivessem como alvo cura ou impedimento de ocorrência das mais diversas pestilências.

Em *Pensar e Dizer* (2006 [1923]), Bomfim deixa ver como se comportou em seu entender da linguagem simbólica. Ela podia ser compreendida como o canal comunicativo em uso nos diversos níveis sociais, nos diversos lugares sociais em que se aglomeravam as pessoas. Foi utilizada para instrumentalizar professores com método de aprendizagem, considerados mais eficientes no ensino dos conteúdos escolares. Estes foram também plasmados no campo da medicina, e se apresentavam como algo necessário nas salas de aula.

Critico de diferentes disciplinas não poupou crítica à língua portuguesa disponibilizada em muitas salas de aula. Dizia que, se a linguagem utilizada no processo comunicativo fosse à praticada em Portugal, provavelmente se converteria em erro ou perda de tempo, tendo em vista que o português praticado no Brasil era a língua vernácula em suas diferentes pronúncias. O português erudito de Portugal era desprezado pelas camadas populares, que já haviam modificado sua forma pelo uso diferenciado em relações cotidianas. Logo, era preciso que o campo de formação de saberes da língua promovesse modificações necessárias no objeto de comunicação e aprendizagem da cultura brasileira.

Para ele a produção da Educação só se ampliaria se os brasileiros, entre eles as crianças, se sentissem representados no conjunto de símbolos observados e praticados pela

sociedade, dentre eles a própria língua. O método só teria possibilidade de ser bem compreendido se mesclado às culturas simbólicas da sociedade. Dentre elas o próprio som da linguagem oral. Se a fonética portuguesa não atraía brasileiros, por que manter aproximações e cristalizações do português do Brasil com o português corrente em além-mar? Seria melhor não praticá-lo. Manoel Bomfim não acreditava em perpetuações e permanências que não se adequassem ao meio, ao ambiente social. Para ele tudo evoluía se modificava, acrescentando ou perdendo partes que caíam em desuso.

Fez críticas aos gramáticos, contudo, estas não recaíam sobre todos os praticantes da normatização da escrita. Selecionou aqueles que se assemelharam a sua forma de compreender o mundo e a realidade de modo individual. Nesta, a própria realidade brasileira. Citou João Ribeiro como gramático e filólogo que cuidava de deixar a gramática evoluir, seguir seu curso a partir do seu uso diário. As palavras, os vocábulos, eram nutridos pelo meio em que eram vivenciados. Portanto, seriam constantemente transformados, ressignificados em seu uso cotidiano individual e coletivo, era o povo quem transformava em sua existência e a vida de suas representações.

Cabe ressaltar que durante muito tempo, no Brasil, a educação escolar foi feita por materiais didáticos produzidos em Portugal,³⁶ alguns autores acreditam que essa prática foi comum porque se apresentava como mais econômico importar livros que produzi-los em gráficas nacionais. Para essa vertente, o mercado aquecido de livros lusos causava constantes embates, entre os escritores de Portugal e os escritores nacionais, que buscavam garantir o direito de comercializar livros tendo em vista a reivindicação discursiva de que o produto editorial brasileiro possuía valor e importância como material mais adequado à instrução escolar. A partir disso, pode-se também entender que os proprietários de gráficas provavelmente foram levados a se aproximar das discussões que influenciavam a sua existência social e econômica.

Existia em confronto grupos que se rivalizavam em torno de saberes-poderes culturais que podiam ser comercializados, afinal o movimento da população se constituía cada vez mais como sociedade letrada. A leitura, a capacidade de produzir materiais impressos, não havia se dado como prática corrente autorizada durante todo o período de colonização

³⁶ A literatura escolar começava a refletir, fins do século XIX e começo do século XX, a influência marcante da literatura traduzida e adaptada em sua maior parte por autores portugueses, sem que o processo, evidentemente, excluísse não poucos autores brasileiros. Eram estes, simplesmente, autores que se inspiravam ou imaginavam lançados pelas editoras portuguesas, ou mesmo conhecidos nas línguas originais. As chamadas leituras escolares começaram, inclusive, a invadir o campo da ficção, de que nos ficaram livros de valor, como por exemplo o *Através do Brasil*, de Manoel Bomfim e Olavo Bilac (MALLMANN apud ARROYO, 1968, p. 163).

portuguesa. A construção de um meio letrado livre passou a existir entre os séculos XIX e XX, primeiro por necessidade da monarquia portuguesa quando passou a habitar no solo das terras que se tornariam o Brasil, depois por própria demanda intelectual. Portanto, tinha pouco mais ou pouco menos que cem anos, podemos dizer que era novidade a prática de imprimir, o que a levou a se tornar objeto de desejo de muitas pessoas.

3.2 Associação Simbólica em Manoel Bomfim

A associação simbólica em Manoel Bomfim se torna um canal importante com relação à significação das coisas e pensamentos existentes em todas as sociedades. O símbolo é a maneira mais rápida de se chegar a soluções de problemas complexos. Imaginar é uma forma inteligente de transportar os objetos de mais difícil transporte para o plano visível por intermédio dos ícones. Nesse sentido, os diferentes usos que fazemos dos pensamentos simbólicos nos ajudam a estudar variadas disciplinas no ambiente escolar. Por exemplo, a disciplina história se constitui como educação em que se faz uso de iconografias que representam as ausências dos diversos passados aos quais se busca dar sentido e significado.

O passado é sempre uma ausência, nosso contato com ele se faz a partir do uso do que resta do tempo que se foi e não voltará jamais. Se alguém quiser trazer para o momento presente um vaso grego, uma coluna grega ou qualquer outro objeto referente à antiguidade grega, não se teria como a não ser pela simbólica representativa da época ou pelas diferentes representações que se criou dela. O acesso a esse conjunto simbólico se fará pela capacidade de reconstrução mental de diferentes momentos em que se teve contato com esses conhecimentos, sejam eles oriundos de escavações, de peças encontradas e preservadas por estudiosos ou por interesse público ou privado de uso político desse passado. Um passado concentrado em si não existe. Só se deixa ver a partir de organizações mentais que são transformadas em outras representações escritas ou de narrativas orais, que só são possibilitadas porque os indivíduos em suas trocas comunicativas através de linguagens não permitem seu esquecimento.

Esse tipo de manifestação do conhecimento é encontrada nos diferentes ambientes sociais, mas nas escolas tais experiências são experimentadas das mais variadas formas possíveis, já que todas as disciplinas escolares dispõem de representações significativas para diferentes situações-objetos que são criadas e partilhadas pela sociedade. No ambiente escolar

aprendemos a lidar racionalmente com representações, pois, se não fossem estas, como seria possível às variadas escolas tratarem de um mesmo assunto, em tempos comuns ou muito próximos se realmente tivessem que trazer para o ambiente real o objeto fruto da aula ou da narrativa?

Os homens, em suas atividades criadoras, conseguem eternizar um momento através da pintura, do desenho, da música, da fotografia, da escrita, e através desse exercício fazer com que o outro aprenda a lidar com esses elementos e tantos outros desenvolvidos pelas tecnologias em tempos presentes ou passados. Tudo isso porque existem as diferentes linguagens, bem como as diversas representações simbólicas nas mais variadas sociedades. Tudo que encontramos hoje como construção humana em algum dia foi um mero pensamento, mera capacidade abstrativa. O ato de pensar, de elaborar mentalmente é sempre anterior a sua realização, parece ser essa uma das muitas preocupações abordadas por Bomfim em sua escrita sobre como se dá o processo de formação dos conhecimentos psicológicos: “[...] Temos a capacidade de, simbolizar, unificar, e resumir a ideia em representação evocativa a qual na consciência, permite utilizar em parte, ou totalmente o valor dela sem a necessidade de representar explicitamente seu conteúdo” (BOMFIM, 2006, 72-73).

Bomfim também abordou a simbolização como um ato consciente de tornar presente o que realmente não está à disposição. Ele falou em “eliminação da consciência, por meio de substituição de tudo que é dispensável para a atualidade do pensamento” (BOMFIM, 2006, p. 75). O que ele intencionou dizer com isso? Parece que seu deslocamento se fez no sentido de colocar que tudo que podia ser simbolizado não precisava estar realmente presente, o mais importante para a capacidade de pensar logicamente era trazer para o limite da consciência a representação imagética ou sensitiva da operação a realizar. Disse: “[...] o homem um animal essencialmente lógico: o único que pensa em símbolo, a sua riqueza cerebral permite armazenar uma experiência vasta e complexa, sistematizada em conjuntos, cada um realizável e utilizável num símbolo [...]” (BOMFIM, 2006, p. 75).

Dessa forma, tanto faz se pensa-se em representações matemáticas ou em representação linguística (língua portuguesa) ou, ainda, se fala-se em acontecimentos passados. O que importa é que no plano da consciência se torna possível a presença de objetos mesmo com sua ausência material. Isso ele nomeava como **economia simbólica**. Nesse sentido, a linguagem escrita estava em grande vantagem, já que ela conseguia significar através de novos símbolos a própria linguagem: “criamos símbolos para a escrita de termos mais comuns: Sr. Dr. D. S. SS [...]” (BOMFIM, 2006, p. 75). A capacidade de construir diferentes memórias de experiências vividas também foi abordada pelo autor. O que ele

nomeou de “simbólica de afetividade” (BOMFIM, 2006, p.80), ou seja, capacidade de lembrar, de modo sensitivo, ou seja, lembrar do olhar, do gosto, do cheiro, do sentimento e se sentir como se estivesse vivendo a experiência passada. Tais lembranças podem ser classificadas como as experiências positivas ou negativas que o indivíduo consegue trazer para a consciência. Sensações que irão influir no desejo ou falta de desejo de novamente realizar a ação experienciada.

A capacidade abordada anteriormente é fundamental para o ensino e aprendizagem. A escola, como ambiente social de construção do conhecimento, se constitui como lugar onde a exploração dessa capacidade de simbolizar e educar o outro para o uso dessa qualidade humana mais se efetua. Se alguém falasse “LARANJA” para uma criança e trouxesse o objeto representativo da laranja, primeiro uma própria laranja, depois uma foto da laranja, ou ainda o desenho com a cor característica da fruta laranja, a criança passará a pensar logicamente com base nas diferentes representações que lhe foram apresentadas. A escola certamente não é o lugar em que se experimentam mais as representações, mas, como colocou o próprio Bomfim nas *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]), ela é o ambiente em que certamente se incentiva mais a prática das representações simbólicas.

No livro *Pensar e Dizer* (2006 [1923]), encontra-se escrito pela própria pena do autor, seu pertencimento ao campo da medicina. Isso ressoou, como grata novidade, uma vez que Bomfim ainda não havia versado sobre sua formação inicial no livro *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]). Em *Pensar e Dizer*, o autor pôs em discussão os procedimentos que um candidato a médico precisava praticar: “o candidato a médico tem que atender especialmente a descrição e observação de cada uma das organizações estruturais do corpo humano para ter a ideia precisa de cada uma de suas funções [...]” (BOMFIM, 2006, p. 80). Relembra sua tese, que lhe credenciou o título de médico, quando escreve sobre o rim:

Seja a secreção renal [...] secreção apenas seletiva; simples filtração, sob forte pressão dos glomérulos; a intensa depuração e coleção dos epitélios dos ramos ascendentes das alças. Essa ideia, assim complexa, simboliza-se nos termos *função renal*, ou uropoëse, e, agora contida num símbolo, tal ideia ocorrerá pronta e facilmente, para os juízos que o clínico tenha de formular (BOMFIM, 2006, p. 80, grifo do autor).

Estas duas citações informam que o público para o qual Manoel Bomfim, naquele momento escrevia era outro. Não escrevia aos estudantes da Escola Normal, mas a seus pares, indiciando que eles estavam em condições de compreender prontamente sobre o que

dissertava. Pontuava, também, para seus opositores, quem era ele, o seu lugar social e o seu lugar de saber-poder.

Em *Pensar e Dizer* (2006 [1923]), encontramos um narrar de experiências vivida pelo próprio autor no campo da medicina. O que possibilita refletir que se ele não pode ser distanciado da educação porque dedicou grande parte de sua vida profissional a este campo do saber, por outro podemos visualizar que ele retoma seu lugar de médico. Quer que fique bem clara sua formação. Como se dissesse que sua aproximação com a psicologia não se fez por acaso, ela tinha raízes. Ao discutir as representações simbólicas ele escreveu: “toda forma de imagem, todo estado de consciência, pode servir de símbolo; todo valor mental deve ter seu símbolo, todo estado de consciência deve ser simbolizado” (BOMFIM, 2006, p. 67). Logo após essa colocação, ele fez sua autorrepresentação, remeteu-se ao campo médico quando tomou o exemplo de que “pensando em certo medicamento, nos vem a sensação de náusea, é que uma ideia foi símbolo de sensações orgânicas, viscerais” (BOMFIM, 2006, p. 67).

Ele poderia ter se remetido a outros campos do conhecimento, nos quais circulou, contudo ele preferiu a medicina. Sua lembrança pontua, de certa forma, que ter cedido parte de sua vida laboral a Educação nunca o separou de sua formação inicial. Depois colocou: “Cada um de nós tem inscrito no próprio vocabulário a fórmula da sua sensibilidade” (BOMFIM, 2006, p. 67). A sensibilidade dele parece ter sido sempre de médico.

O homem, de todos os seres, era o único que pensava conscientemente, essa foi uma das questões que mais chamou sua atenção, quando ainda lecionava na Escola Normal. Procurava auxiliar a construir na formação de seus alunos com o sentido de que pudessem ensinar as crianças a se tornarem seres conscientes, fazerem bom uso da razão. Buscava ensinar o outro a pensar conscientemente. Dessa forma, procurava justamente garantir que esse sujeito, no uso de sua consciência, estivesse preparado a ser flexível e ter capacidade de promover mudanças, enfrentar situações diversas, ou seja, construir sua própria autonomia. Os novos saberes que os diferentes indivíduos estão constantemente convidados a experimentar muitas vezes são novas portas que se abrem para novos universos. Por isso, na maioria das vezes, os indivíduos precisam se amparar em novo conjunto de símbolos que lhes permitam desvendar novas realidades, novas situações, portanto lhes confirmam novas representações e essas poderão substituir as antigas: “A atividade psíquica, consciente é essencialmente complexa e reformável todas as suas reformas e modificações se fazem, rigorosamente, para corresponder a modificações do meio ou para tornaras reações e os movimentos mais fáceis, com economia de tempo e de força” (BOMFIM, 2006, p. 69).

Sobre a linguagem, Manoel Bomfim colocou que esta se prestou à realização de símbolos, pois ela nomeava, criava as representações de tudo que se referia à existência do homem no plano social. Como seria um mundo sem linguagem, sem representações? Para Tomaz Tadeu da Silva (2000), a linguagem cria preconceitos, cria identidades, cria diferenças. Mas como seria o mundo humano sem a linguagem? Sem desacreditar na proposta apresentada por Silva (2000) através de sua crítica, seria possível acreditar em um mundo sem linguagem? Pois ela faz funcionar a comunicação, ela dá sentido as mais diferentes situações da vida cotidiana através de sua capacidade representativa. O que talvez se coloque como questão a ser problematizada seja o discurso, pois o mesmo é próprio dos lugares de poder que intentam legitimar verdades que não seriam tão verdadeiras, quanto se busca provar.

Na escola aprendem-se discursos e melhora-se a capacidade de uso das diferentes linguagens que cumprem o papel auxiliar na comunicação entre as pessoas de diferentes lugares sociais, culturais e de saber. Para Bomfim, a escola apareceu quase sempre como um lugar capaz de melhorar a condição humana, ela seria redentora em sua capacidade educativa, pois seria nesse lugar social que muitos melhorariam ou lapidariam seus conhecimentos resultantes do meio, bem como os que resultam do contato com a família. Em *Lições de pedagogia* (1926 [1915]), o autor afirma que existem diferentes níveis no sistema de ensino e que provavelmente nem todos alcançariam todos os níveis. Isso não se constituía problema algum naquele momento, pois, ao lecionar nas classes normais, utilizava-se de um conjunto de verdades que julgava necessário ser dito naquele lugar. Bomfim garantia que alguma aprendizagem teria sido legada a todos. Em *Pensar e dizer* (2006 [1923]), essa colocação foi reafirmada, contudo, o peso político da linguagem e sua representação parecem ser outros:

Não se poderia dizer que o homem do povo não tem ideia de alimento, repouso, higiene, mineral, ser vivo, exatidão... Mas também não é certo que em consciências tais, essas ideias não têm a nitidez de significação (compreensão), nem extensão precisa, ou valor integral que lhes dão as inteligências realmente cultas, onde elas simbolizadas verbalmente, não percebem, todavia, necessárias ligações com a realidade, como acontece aos puros eruditos (BOMFIM, 2006, p. 102).

O autor mudou sua forma de pensar? Parece que não. O público ao qual se dirigia parece ter sido outro. As preocupações que envolveram a própria edição deste livro parecem ter sido outras. As pessoas a quem esta obra foi destinada ocupavam lugares parecidos com os de Bomfim, provavelmente faziam parte de sua rede de sociabilidade ou seriam seus desafetos. Poderiam não pensar como ele, mas sabiam sobre o que discursava. Em *Lições de pedagogia* (1926 [1915]), escrevia para estudantes da Escola Normal, que precisavam

conhecer seu público-alvo quando já estivessem formados. Os alunos iriam lecionar para classes do curso elementar, precisavam de conhecimentos práticos voltados para seu endereço profissional, aprendiam lições em compêndios. E precisavam saber que a tarefa que cumpririam era realmente necessária. Importa lembrar que em *Lições de Pedagogia* (1926 [1915]) os discursos foram pautados em outras críticas sociais. O grande interesse era adaptar os indivíduos para sua sociedade. Nesse processo de adaptação, não precisava aprofundar em críticas que talvez descreditassem seu próprio discurso. Portanto, ele sabia do que falava na citação anterior, pois havia feito parte do processo formativo dos profissionais da Educação e compôs livros para os alunos do curso elementar. Esse parece ter sido um novo uso que fez da simbólica de representações.

Após dissertar sobre a linguagem, Bomfim passou a abordar o símbolo. Nesta abordagem, discutiu que o símbolo existia para substituir a ideia. Ou seja, em um primeiro momento, o homens, mulheres e crianças são tocados pelas ideais. Mas estas ainda não refletem formas materiais. No entanto, o conjunto de outras experiências, segundo Bomfim, se prenderiam a nova ideia, transformando a simples ideia em ato de pensamento, complexo de informações abstratas referentes ao seu meio social. Disso resulta que a intuição ou a dedução ou ainda as duas juntas sugeriram representação para o pensamento consciente.

O homem, apesar de sua capacidade de pensar e abstrair, não construiria nada se não houvesse antes um conjunto de experiências ou informações que pudessem se juntar a novas permitindo-lhe atividade criadora. O pensamento só conseguiria alcançar e garantir sentido às ideias porque existiria um conjunto de conhecimentos que foram apreendidos anteriormente de maneira a possibilitar a produção do ato de pensar. Ao escrever sobre o símbolo, sem identificar os lugares de saber aos quais esteve ancorado: Medicina e Educação, Bomfim, em sua discussão crítica da psicanálise, tomou a expressão *mentalismo dos enfermos* (BOMFIM, 2006, p.120) , em que sugeriu que os doentes em seus delírios quando se sentiam perseguidos por vozes, imagens só se entravam neste estado porque anteriormente as ideias se tornaram símbolos e estes foram capazes de aluciná-los, uma vez que reconhecidos faziam parte da consciência:

[...] o entendimento é *humano* pela aptidão a compreender as realidades complexas, enumerá-las e distingui-las em sinais, prontos a servirem em futuras elucidacões. E tão instante é essa necessidade de simbolizar, que o espírito chega a instituí-los no domínio do próprio inconsciente. Os mitos são símbolos inconscientes, as ideias valem nos respectivos símbolos, e, desta sorte se há em forte excitação no pensar, o correr dos símbolos, numa marcha inversa, repercute sobre o sensorio, e o doente *percebe em alucinações* o vozear do seu pensamento obsessante [...] *Pode haver pensamento sem símbolo?* [...] “Mesmo no caso do pensamento inconsciente, deve-

se admitir que as ideias valem nos respectivos símbolos”; [...] nos voltamos para psicanálise, nos muitos exemplos que ela fornece – de imagens com que os sonhos nos apresentam pensamentos inconscientes, acessíveis somente pela interpretação dos símbolos aparentemente incoerentes, e que nessa imagens se contem (BOMFIM, 1923, p. 120, grifos do autor).

Depois de dissertar sobre o símbolo nos doentes (medicina) e o auxílio da psicanálise (psicologia) no que tange à interpretação de pensamentos delirantes ou inconscientes, procurou elucidar como o símbolo contribuía para a aprendizagem (educação). É importante destacar estas exposições, porque fica clara a articulação do entendimento do intelectual Bomfim nas diferentes áreas do conhecimento pelas quais circulou. E, a partir daí, tentar perceber como ele operava com seus conhecimentos para representar-se nos diferentes campos que se envolveu: “*Todo trabalho de aprender e compreender consiste, justamente, em condensar demonstrações e explicações numa definição que no mesmo ato se identifica em um sinal – o termo, o símbolo*” (BOMFIM, 2006, p. 22, grifos do autor). Em todos os campos do saber, como na própria vida, tudo que o ser humano faz está codificado por simbolização que permite apreender a ideia e caracterizá-la para tê-la em mente quando dela se necessitar fazer uso. O Exemplo que tomou para demonstrar como acontece na aprendizagem foi a densidade. Nesta, ele apresentou todo processo que culminaria com a aprendizagem real, o que corresponderia ter consciência do cálculo dessa medida.

Estudemos a *densidade*: leva-se o aluno a observar que, apesar de ser o peso uma propriedade universal, em todos os corpos, relativamente ao volume; podemos distinguir um peso absoluto e um peso relativo [...] no correr do processo pedagógico, o espírito do aluno esteve como que suspenso; há uma conclusão a que ele deve chegar, mas que ainda não a fez. Essa conclusão é a própria ideia em que condensará o conhecimento ; mas, tal ideia só se instituirá definitivamente quando a consciência do aluno domina completamente o conjunto, e, em toda lucidez pode chegar a noção definidora: “Essa relação – entre o volume de um corpo e a quantidade de matéria que o forma, é a densidade.” Agora, sim: o esforço de aprender chegou a um resultado completo, e o indivíduo adquiriu realmente uma ideia; pode servir-se corretamente dela (BOMFIM, 2006, p. 22, grifos do autor).

Em sua tese, que lhe conferiu o título de médico, Bomfim discursou da seguinte forma: “[...] supomos que a tese só tem razão de ser como um documento em que o indivíduo diga como recebeu o que pensa, como concatenou os conhecimentos de que já deu provas esparsas” (BOMFIM, 1890, p.1). Em *Pensar e Dizer* (2006 [1923]), parece ser este trecho de seu primeiro trabalho de peso como intelectual que ele repetiu a seus pares na esperança de ser aceito por eles nos diferentes campos em que teve formação, principalmente no mais recente – a psicologia. Na medicina, sabe-se que ele pouco atuou, contudo não esqueceu nunca as bases que o alicerçavam. Não cuidava do corpo doente, mas carregava consigo

saberes-poderes que lhe autorizavam buscar cura para mazelas sociais. Na Educação ingressou e sua formação foi sendo construída em paralelo com as atividades que exercia em diferentes trabalhos de campo. Na psicologia, hipotetizamos que entrou a partir dos cursos que fez em viagens que fez à França. Mas provavelmente no Brasil não recebeu reconhecimento do campo. Talvez por isso toda essa discussão travada com vistas a se autorrepresentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há aproximadamente dois anos e meio, quando iniciei o curso de Mestrado, tinha conclusões bastante seguras sobre o trabalho que iria desenvolver. Na época, tinha em mãos o livro *Através do Brasil* (1910) como obra instigante do autor no campo da pedagogia; o livro era minha companhia constante. Meus pensamentos giravam em torno daquela produção. Penso que dos trabalhos de Bomfim que li, exceto *A América Latina* (1905), o livro de leitura para crianças foi o que mais visitei. Tinha um projeto para sua abordagem que acabou ficando para trás. Dedicar meus estudos àquele representante da cultura material da escola foi paulatinamente se distanciando da perspectiva da pesquisa.

No exame de qualificação, tecemos outra proposta para o estudo do professor Manoel José do Bomfim. A princípio, na reconstrução do projeto, com as orientações que recebi, lancei-me a outra tarefa, bem mais instigante que aquela trazida no ingresso do mestrado. O professor Gondra me orientou que lesse as teses dos futuros médicos, entre eles Manoel Bomfim, entregues à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no ano de 1890. Fiz um recorte entre as 14 teses que foram entregues na segunda metade daquele ano. Optei por ler quatro delas com o intuito de verificar como o discurso da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro exposto naquele conjunto textual poderia ter influenciado o pensamento de Manoel Bomfim em suas produções didáticas.

Tornou-se importante ler alguma obra do autor no campo da Educação. As opções circularam em torno de três obras: *Lições de Pedagogia* (1915), *Noções de Psicologia* (1917) e *Pensar e Dizer* (1923). Desses três trabalhos, consegui ler e trabalhar nesta dissertação somente dois, *Lições de Pedagogia* (1915) e *Pensar e Dizer* (1923). No primeiro livro, foi possível verificar que o autor dedicou-se à escrita de conteúdos de interesse do campo da Educação. Nesse foram valorizados conteúdos voltados para a formação profissional de professores para atuarem como mestres na educação primária ou elementar no Distrito Federal, capital da República. Em *Pensar e Dizer* (1923), percebemos outros interesses do autor que indiciam intenção de criar memória do tempo de sua formação médica, de modo a sustentar direito de fala na formação intelectual nos campos da Educação e da Medicina, com vistas a conseguir credenciamento intelectual nos campos em que penetrou: Medicina, Educação e Psicologia.

Se em primeiro momento havia certeza quanto ao afastamento do intelectual do campo médico e sua aderência ao campo educacional, termina-se esta dissertação com a clareza de

que a formação médica de Manoel Bomfim acompanhou-o em toda sua trajetória intelectual. Inclusive novos estudos precisam ser realizados com intuito de lançar luz sobre a atuação desse intelectual, e possivelmente cotejar até que ponto sua participação na Educação foi nutrida por determinado projeto de Educação com vistas a tornar-se nacional.

No curso deste trabalho, muitos foram os momentos de enfermidade da autora que interferiram na conclusão da pesquisa. Contudo, as formas de fazer foram redirecionadas com vistas à conclusão dos prazos que se havia firmado com o Programa de Pós-Graduação da UERJ (Proped-UERJ) e com diferentes instituições que cedem apoio aos ambientes de pesquisa. Nesse sentido, procurou-se trazer para o ambiente de pesquisa e escrita reflexões acerca do livro *Lições de Pedagogia* (1915) e a educação que ofertava à formação de professores na Escola Normal do Distrito Federal.

Foi bastante gratificante trabalhar nesta pesquisa. Tem-se clareza que muitos dos questionamentos surgidos durante este trabalho ficaram fora da discussão, como, por exemplo, a pergunta que na atualidade segue intrigando a autora: “como os diferentes campos em que circulou Manoel Bomfim, principalmente o da Educação, influenciaram no sentido de melhor delimitar e ampliar sua formação médica? Foi observado durante o presente estudo que no livro *Pensar e Dizer* (1923) o autor se utiliza de conhecimentos conquistados no campo da Educação, mesmo que não mencione seu pertencimento a ela, para tecer saberes que, aproximados dos trazidos da formação médica conquistada em 1890, lhe autorizassem discursar também no campo da Psicologia.

A busca por elucidações de pertencimento de Bomfim que não puderam ser incluídas nesta dissertação ficam à espera de novo momento, quem sabe de nova pesquisa que possa melhor adensar a contribuição do autor e obras para o pensamento intelectual e educacional da História da Educação brasileira. Acreditamos que as reflexões aqui apresentadas sobre o livro *Lições de Pedagogia* (1915) possam de alguma forma contribuir para o interesse de releituras do autor que venham deixar a ver melhor sua contribuição para a formação de professores.

Gondra e Schueler (2008) disseram que os investimentos que se fazem em educação são racionais. Buscam interferir no conjunto da sociedade em sua diversidade e diferença. Nesse cenário, movimentam-se o Estado e as diferentes instituições que buscam de forma variada interferir no curso da vida das suas populações pela via da Educação. Tal movimento não é solitário. Ele encontra pessoas ou é encontrado por outros tantos indivíduos que, como o professor Manoel José do Bomfim, se dispuseram a enfrentar novos desafios pelas crenças que nutriam sobre seu mundo de ideias e pensamentos e que isso pudesse se tornar algo real.

Esta dissertação se encerra em movimento parecido: um dia foi uma ideia, tornou-se pensamento que virou sonho e agora segue realizado.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. T. N. *Da histeria no homem*. 1890. 127 f. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1890.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

AGUIAR, R. C. *O Rebelde Esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil e Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AZEVEDO, A. N. *A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana*. Revista Rio de Janeiro, n. 10, p. 39, maio-ago. 2003. Disponível em: <http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_10/10-AndreAzevedo.pdf> Acesso em: março 2013.

BEAUNIS, H. E. *Commente fonctionne mom cerveau. Essais de psychologie introspective. Revue Philosophique*, p. 447-459, 1910.

BENCHIMOL, J. L. *Pereira Passos: um haussmann tropical a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204210/4101387/pereira_passos_haussmann_carioca.pdf> Acesso em: 12/10/2014.

BOMFIM, M. J. *Das nefrites*. 1890. 65 f. Tese. (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1890.

_____. *Pensar e Dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. Rio de Janeiro: Casa Eletros, 1923.

_____. *Lições de Pedagogia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

_____. *O Brasil Nação: Realidade da soberania nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

_____. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

_____. *Pensar e Dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. *O Brasil na História: deturpação das tradições degradação política*. 2. ed. Belo Horizonte: Topbooks, 2013.

BOURDIEU, P. P.; J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CERTEAU, M. *A Escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FIGUEIREDO, B. G. *A Arte de Curar: cirurgiões, médicos, boticários e curandeiros no século XIX em Minas Gerais*. 2. ed. Belo Horizonte. Minas Gerais: Argumentum, 2008.

FOUCAUT, M. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes: 2009.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *A Arqueologia do Saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GONDRA, J. G. *Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, R. Manoel Bomfim educador e “cientista da educação”. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>> Acesso em: 5/1/2015.

HIPEAU, C. *A instrução pública nos Estados- Unidos*. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1871.

HOBBSAWM, E. J. A nova Mulher. In: _____. *A Era dos Impérios 1875-1914*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 272-274.

KATO, K. *Dicionário de termos técnicos da saúde*. São Paulo: Conexão, 2003.

LAJOLO, M. (Org.). *Através do Brasil: prática da língua portuguesa: narrativa/ Olavo Bilac, Manoel Bomfim*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003.

LINS, M. B. *Etiologia e Profilaxia da Tuberculose*. 1890. 89 f. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1890.

MALLMANN, M. C. *Manoel Bomfim: um intelectual polêmico e engajado na Belle Époque tropical (1898-1914)*. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2011.

NERY, M. F. *Da Influência exercida pelas moléstias do aparelho circulatório quanto ao desenvolvimento das moléstias mentais e destas sobre aquelas*. 1890. 65f. Tese (Doutorado em Medicina) - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1890.

OLIVEIRA, G. S. *Educação, higiene e trabalho em Manoel Bomfim na construção da moral burguesa, na virada para o século XX*. CBHE: Vitória, 2011.

OLIVEIRA, J. A. *Escolas de todas as perdições e degenerescência: Casa de Detenção da Corte e Penitenciária Nacional de Buenos Aires como espaços educativos (1856-1900)*. 2013. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PROPED-UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

PAIVA, T. F. *Noções para persuadir e educar: os discursos médico-higiênicos na formação e ofício do professorado primário (1914-1928)*. 2013. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PROPED-UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

PENNA, A. G. A cerca dos psicólogos-educadores na cidade do Rio de Janeiro. Manoel Bomfim, Maurício Campos de Medeiros, Plínio Olinto e Lourenço Filho. *Forum educacional*. Rio de Janeiro: FGV, v. 13, n. 3, p. 7-34, Jun./Ago. 1989.

PORTUGAL, F. T. Manoel Bomfim no Pedagogium: política e educação. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2013.

RODRIGUES, J. H. *História e historiografia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, T. T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SONNET, M. *Uma filha para educar*. In: DAVIES, N. Z.; FARGE, A. (Orgs.). *História das Mulheres no Ocidente. Do Renascimento à Idade Moderna*. Porto: Edições Afrontamento, s/data. v. 3.

ANEXO A – Método Descritivo

descriptivo. Numa descripção, ha enumeração de qualidades, ha gradações de intensidade; ha apreciação de valor entre os attributos, e ha relacionamento ou harmonia entre os attributos. As descripções monolonas, aridas, e incompreensíveis são as que não obedecem a essas indicações. Toda descripção tem a sua logica, que é a dependencia natural, entre os attributos e as formas; uns se explicam pelos outros. Na apreciação dos seres naturaes e dos aparelhos activos, a descripção da forma deve explicar-se pela descripção das actividades e das funcções. No desenvolvimento da funcção, ha o elemento successão, que facilita muito a organização ou composição da imagem geral. Na descripção do aparelho renal, por exemplo, o estudo exclusivo da sua estructura, é arduo e desinteressante; ao passo que acompanhadas pelo estudo da funcção, todas as particularidades se destacam, e a imagem geral se constitue de modo facil e frisante.

Fonte: Cópia digitalizada da página 92 do livro *Lições de Pedagogia* (1926). Disponível em: <<http://Newspsi.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 5/3/2013.

ANEXO B – Método Expositivo

A exposição é o recurso corrente do professor, para apresentar o assumpto, e preparar o animo da classe, suscitando nas consciencias o pensamento cuja elaboração será o proprio objecto da lição. Não é um processo especial, e sim um recurso de todo momento. E' principalmente na exposição que o methodo pedagogico recapitula e abrevia o methodo normal e scientifico. A exposição associa e resume todos os outros processos, formando a passagem natural de um ao outro; mas não deve ser usada insistentemente, principalmente nas classes elementares, porque deixa a criança numa semi-passividade mental. Nessas classes, nenhuma lição deve ser feita sómente sob a forma da exposição. A exposição exige recursos e dons especiaes — na coordenação do assumpto, e na forma verbal. E' lição que tem de ser insinuante, relativamente fluente, inteiramente natural, rigorosamente correcta, e, quanto possivel, elegante; que seja agradável, sem que, no emtanto, o enlevo da forma se sobreponha á comprehensão do pensamento.

Fonte: Cópia digitalizada da página 92 do livro *Lições de Pedagogia* (1926). Disponível em: <<http://Newspsi.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 5/3/2013.

ANEXO C – Método Intuitivo

A intuição é o conhecimento immediato da realidade que se impõe á percepção. Reserva-se, em Pedagogia, esse nome — de *intuição*, ao resultado da percepção que, de prompto, sem outro esforço, nem preparo, dá o conhecimento do ser. A intuição dispensa explicação. Ha conhecimentos que são simplesmente — “intuições”; não permitem explicações. Pode-se mesmo distinguir, pedagogicamente, duas sortes de intuições: os conhecimentos que são unicamente intuições, e não podem ser substituídos por explicações, nem descrições: o conhecimento das côres, dos sons, e, de modo geral, de todas as qualidades sensoriaes — sabores, perfumes... E os conhecimentos que se podem fazer como intuição, mas devem ser completados por explicação: conhecimento do circulo, do quadrado, dos angulos, das linhas... de modo geral — o conhecimento das formas naturaes e dos phenomenos mais simples.

Tudo que é simplesmente intuição, assim se deve ensinar; e neste caso a boa realização do processo consiste, apenas, em systematisar a serie dos seres ou das qualidades que se dão a apreciar, de modo que a criança tenha intuição, não só das qualidades, como da variação de quantidade. Essa parte do ensino — pela intuição — deve preceder o emprego da observação, propriamente dita; ella constitue ao mesmo tempo uma excellente escola de educação dos sentidos.

Além dos casos em que é insubstituível o processo intuitivo, a esse processo se deve recorrer para a aquisição do maior numero possível — dos conhecimentos que são accessiveis á intuição. Ensina-se o que é o *granito* com uma amostra da rocha; indica-se a diferença entre o circulo e a oval apresentando as duas figuras; dá-se a noção do *estado dos corpos* com o

exemplo concreto — do gelo que se liquefaz, e da agua que se evapora... Nestes casos, os seres ou os phenomenos que serviram de objecto á *intuição*, são seres complexos; a intuição os conhece e consagra; mas o conhecimento só será completo si á intuição se segue uma explicação complementar, que patenteia a importancia do facto. Este segundo gráo de intuição forma a passagem natural para a observação reflectida: a criança conhece o circulo intuitivamente, e no proprio acto em que distingue a figura, já o caracteriza entre os seus congeneres; um pouco de atenção, ou de exame, naturalmente a levará a descobrir a propriedade essencial e caracteristica, do circulo — um centro equidistante da circumferencia.

Fonte: Cópias digitalizadas das páginas 93-94 do livro *Lições de Pedagogia* (1926). Disponível em: <<http://Newspsi.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 5/3/2013.

ANEXO D – Método Socrático

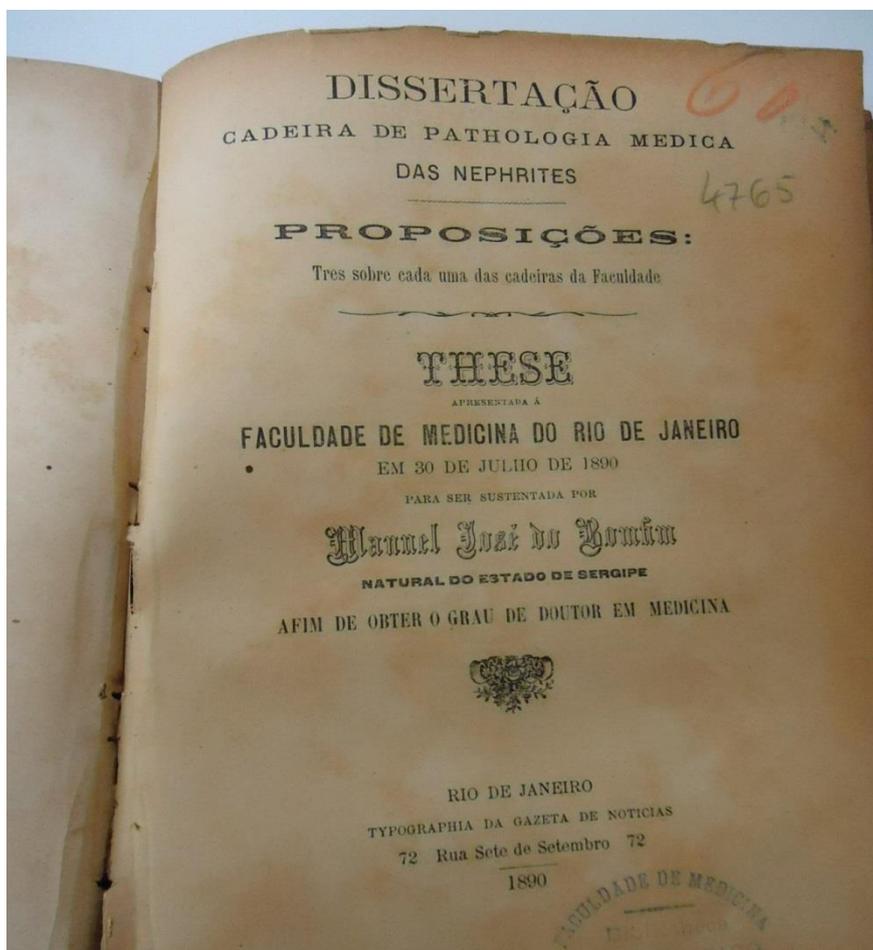
O *processo socratico* (1) consiste no emprego de perguntas, ao mesmo tempo suggestivas e estimulantes, e que, contendo já o germen da resposta, vão gradativamente levando a criança às noções ou aos conhecimentos que formam o objectivo da lição. O processo socratico é, quanto ao emprego possível, analogo ao expositivo; não ha noção, não ha assumpto, em que o professor primario não tenha necessidade de recorrer a essas perguntas suggestivas e estimulantes. Não ha lição que se faça unicamente sob a forma de perguntas; mas rara será a lição em que se não façam perguntas. Convém assignalar, aqui mesmo, que: só essas perguntas — as socraticas — são admissíveis no ensino. Fôra um erro, no correr de uma lição, dirigir perguntas que não sejam por si mesmas insinuações de respostas. As perguntas inquisitorias perturbam forçosamente o espirito da criança. Si não é uma sugestão ou um elemento de estímulo, a pergunta é um motivo de receios e de hesitações. O processo socratico tem ainda o merito de alimentar a atenção, e de permittir o *modo simultaneo* de fazer o

ensino individual, como o exigem as classes primarias. Sem o recurso frequente das perguntas, seria muito difficil dar ao ensino o tom individualizado como deve ser, e ao mesmo tempo manter captiva a atenção de toda a classe. Por isso mesmo, convém não enunciar nunca o nome do alumno que deve responder, antes de se formular a pergunta. Desta sorte, a questão interessa *simultaneamente* a toda a classe, porque cada um a recebe como a si proprio fôra dirigida.

A proposito de methodo, ha indicações geraes que se impõem com rigor e precisão, e podem ser ditadas em formulas: “Nunca tentar uma lição sem ter em mente, de modo bem nítido, a noção ou as noções que a synthetizam e resumem; basear cada lição, cada noção a ensinar, cada ideia a desenvolver, nas noções explicitamente ensinadas; não proseguir numa lição deixando noções vagas ou ideias confusas; considerar a lição como um pensamento que se vae desenvolvendo, simultaneamente, em todas as consciencias, pela collaboração dos alumnos com a intelligencia do mestre que os dirige; não se contentar com a simples comprehensão, que é inicio da aquisição do conhecimento completo; insistir na explicação, e levar o alumno a repetir a noção com as suas proprias palavras, afim de mostrar que a condensou num juizo definido; associar cada noção ensinada com o maior numero possível de conhecimentos anteriores, afim de assegurar a sua conservação e facilitar a fixação e a applicação”.

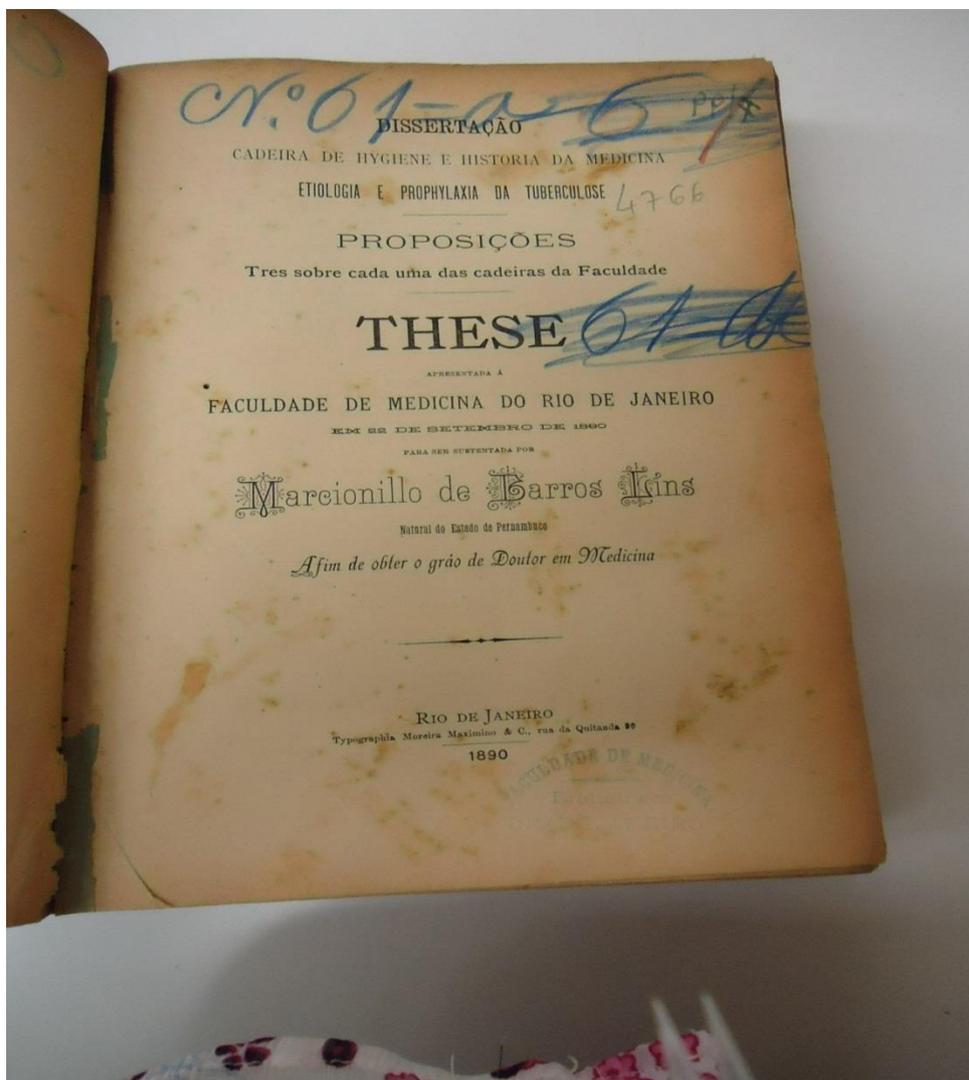
Fonte: Cópias digitalizadas das páginas 94-95 do livro *Lições de Pedagogia* (1926). Disponível em: <<http://Newspsi.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 5/3/2013.

ANEXO E



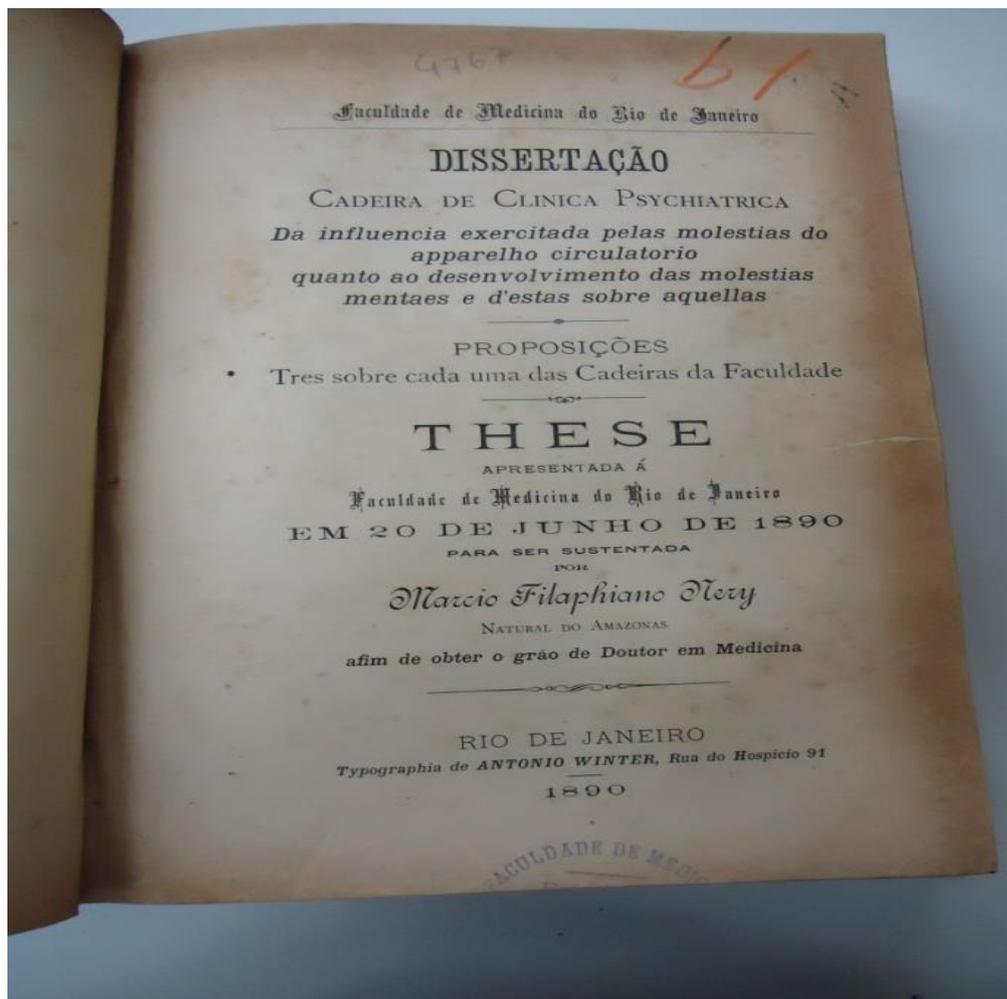
Fotografia tirada por mim: Capa da Tese de Manoel Bomfim, entregue a FMRJ em 1890.

ANEXO F



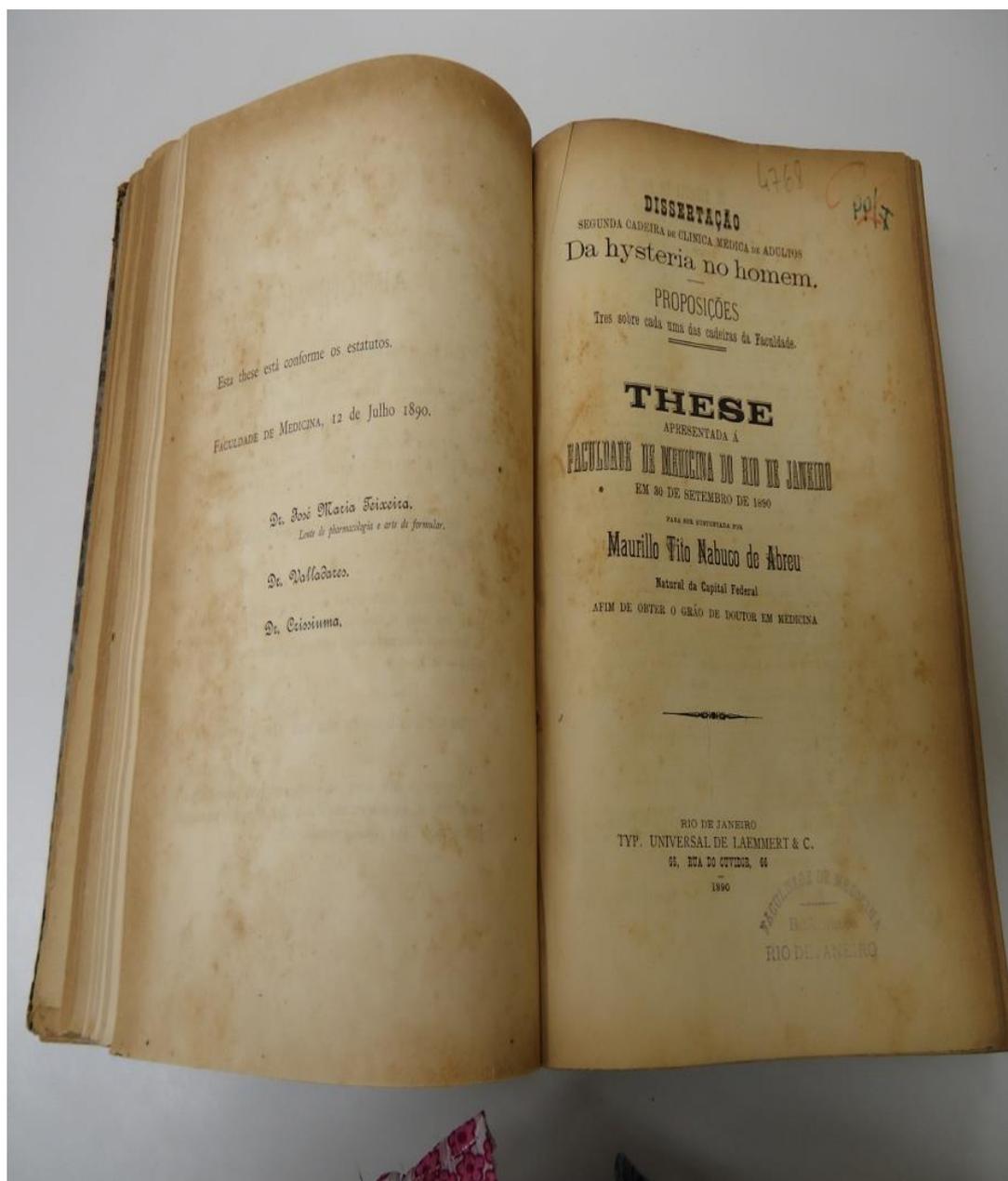
Fotografia tirada por mim: Capa da Tese de Marcionillo de Barros Lins, entregue a FMRJ em 1890.

ANEXO G



Fotografia tirada por mim: Capa da Tese de Marcio Filaphiano Nery, entregue a FMRJ em 1890.

ANEXO H



Fotografia tirada por mim: Capa da Tese de Murillo Tito Nabuco de Abreu, entregue a FMRJ em 1890.