

ANDRÉ PEREIRA BOTELHO

O BATISMO DA INSTRUÇÃO
ATRASSO, EDUCAÇÃO E MODERNIDADE EM MANOEL BOMFIM

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Departamento de Sociologia do Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Estadual de Campinas, sob a
orientação da Profª. Dra. Élide Rugai
Bastos.

Este exemplar corresponde à redação
final da dissertação de Mestrado
defendida e aprovada pela Comissão
Julgadora em 12 / 11 / 97.

Banca:

Prof.(a) Dr.(a)

Prof.(a) Dr.(a)

Prof.(a) Dr.(a)

Prof.(a) Dr.(a)

Prof.(a) Dr.(a)

SETEMBRO/1997

B657b

32572/BC



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	39598
V.	Ex.
TOMBO BC	32592
PROC.	39598
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 14,00
DATA	16/10/98
N.º CPD	

CM-00104858-7

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IFCH - UNICAMP**

Botelho, André Pereira
B 657 b O batismo da instrução : atraso, educação e modernidade em
Manoel Bomfim / Élide Rugai Bastos . - - Campinas, SP : [s.n.],
1997.

Orientador: Élide Rugai Bastos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Bomfim, M. (Manoel), 1868 - 1932. 2. Cultura - Sociedade -
Brasil. 3. Literatura e sociedade - Brasil. 4. Livros de leitura .
I. Bastos, Élide Rugai. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

**O BATISMO DA INSTRUÇÃO:
ATRASO, EDUCAÇÃO E MODERNIDADE EM MANOEL BOMFIM**

ANDRÉ PEREIRA BOTELHO

RESUMO

A dissertação objetiva expor a matéria da reflexão de Manoel Bomfim e definir uma das suas linhas fundamentais de desenvolvimento. Na pesquisa do conjunto da sua obra procuramos explorar os elementos que configurariam a construção da sua problemática, isto é, as formas pelas quais Bomfim selecionou, formulou e resolveu aquilo que tomou como seu "problema". Apresentamos, nesse sentido, a problemática da "educação como redenção nacional" em torno da qual se organizam a reflexão, a obra e a própria atuação político-intelectual de Manoel Bomfim no contexto social da Primeira República. Analisando uma das obras de literatura escolar do autor, Através do Brasil, como um outro ângulo de acesso à sua reflexão, procuramos demonstrar como esta problemática ganha contornos pragmáticos configurando uma determinada idéia de "ação educativa" através da qual Bomfim esperava poder reformar toda a sociedade brasileira. Esta ênfase na educação teria permitido ao autor afastar-se do "paradigma" biológico dominante na época para realizar uma reflexão de caráter histórico-cultural relativamente pioneira sobre as possibilidades de remissão do "atraso brasileiro" e assim da própria inserção do país no progresso da "modernidade" burguesa através da educação; essa mesma idéia, contudo, tomando como premissa que os sistemas educacionais moldariam as sociedades, acabaria por circunscrever a reflexão de Manoel Bomfim a um âmbito ético de avaliação da formação da sociedade brasileira.

ABSTRACT

The dissertation has as its main objective to show Manoel Bomfim's reflection as well as to define one of his fundamental lines of development. At the research of the complex of his handiwork we tried to explore the elements which would configure the construction of his problematic, which means the way through which Manoel Bomfim selected, formulated and solved the thing that was taken by him as his "issue". So, we present here the issue of the "education as a national redemption", around which it is organized not only the thought but also the handiwork and the politic-intelctual act of Manoel Bomfim at the social context of the First Republic. Analysing one of the author's literature scholar books, "Através do Brasil", as a way to achieve his thoughts, we tried to show how his issue gets pragmatic contour lines that will form a specific idea of "educacional action" through which the author thought he could reform the whole Brazilian society. The emphasis on education would have allowed him to keep away from the biological "paradigm", which was predominant at that period, and leading him to the realization of a historical-cultural reflexion, a breakthrough in terms of the remission possibilities of the "Brazilian delay" which would happen through education, as so as the country's insertion at the "Modernity" progress. Taking into account that the educational systems would mould societies, this same idea would end up by circumscribing Manoel Bomfim's reflection to an ethic avaliation scope of the Brazilian society constitution.

As novas épocas não começam de repente.
Meu avô já vivia num tempo novo,
meu neto com certeza ainda vai viver no antigo.
A carne nova é comida com os velhos garfos.
Bertolt Brecht

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	5
INTRODUÇÃO - UM OLHAR ILUSTRADO SOBRE O "ATRASO BRASILEIRO"	8
 PRIMEIRA PARTE - A EDUCAÇÃO COMO REDENÇÃO NACIONAL	
CAPÍTULO I. A MIRAGEM DA ALFABETIZAÇÃO DO POVO	27
1. Analfabetismo X bacharelise romântica	28
2. Uma ilusão ilustrada	38
CAPÍTULO II. PROTÁGORAS SOB O SOL	49
1. Na contracorrente do Naturalismo	52
2. A figuração das relações sociais	61
 SEGUNDA PARTE - A JUVENTUDE BRASILEIRA: UM NOVO SUJEITO	
CAPÍTULO III. A LITERATURA ESCOLAR NACIONAL	77
1. Brasiliana juvenil	79
2. Catecismo cívico	88
3. Romance de formação	99
CAPÍTULO IV. <u>ATRAVÉS DO BRASIL</u> : ROMANCE DE FORMAÇÃO	109
1. A trama	110
2. Uma jornada educativa	122
CAPÍTULO V. POR UM "BRASIL MODERNO"	138
1. A integração nacional	143
2. O Brasil em <u>Através do Brasil</u>	154
 CONCLUSÃO - CULTURA HUMANISTA OU CULTURA TÉCNICA - UM FALSO DILEMA ?	
1. A ação educativa de <u>Através do Brasil</u>	168
2. Pela superação do nosso lado doutor	169
BIBLIOGRAFIA GERAL	174

AGRADECIMENTOS

Gostaria de manifestar sinceramente, antes de tudo, minha gratidão, respeito e apreço às pessoas e instituições que se solidarizaram em diferentes níveis com a realização desta dissertação de mestrado: à Profª. Élide Rugai Bastos devo acima de tudo a confiança depositada no meu esforço de “transição”. A seriedade e a delicadeza com que me recebeu e sempre exerceu sua Orientação - chamando-me sempre atenção para as minhas “adesões irrefletidas” - redefiniram meu próprio apreço pessoal pelo ofício de sociólogo. À Élide, pois, renovo aqui meus sinceros agradecimentos. Aos professores Octávio Ianni, Renato Ortiz e Marisa Lajolo cujas aulas imprimiram em mim a necessidade de sempre “ver de novo” mais uma vez. Às Profas. Walquíria G. D. Leão Rego e Enid Yatsuda Frederico devo, pela ocasião do exame de qualificação, algumas das sugestões mais estimulantes feitas sobre o trabalho. Ao Prof. Aluísio Alves Filho, com quem ainda nos anos de graduação li pela primeira vez um texto de Manoel Bomfim, devo o estímulo irrestrito e, visto daqui, indispensável, sempre renovado e desdobrado em vários sentidos, pelo tema desta dissertação. Agradeço ao Sr. Luís Paulino Bomfim a simpatia com que me recebeu para longas conversas, consultas, empréstimos de material e sugestões sobre Manoel Bomfim e, é claro, pela paciência com que suportou ver seu avô transformado em “objeto de estudo”. Aos colegas do IFCH e do IEL/UNICAMP, especialmente a José Luís Ithamar Passos, pela convivência cordial. A pesquisa desta dissertação foi realizada nas bibliotecas da UNICAMP, na Biblioteca Nacional, no Arquivo Nacional, no Rio de Janeiro, e no Centro Alceu Amoroso Lima, em Petrópolis-RJ, tendo sempre contado com a dedicação dos seus funcionários. Devo um agradecimento especial aos funcionários do IFCH pela paciência e boa vontade que adicionam no exercício, já competente, dos seus ofícios. Esta dissertação foi desenvolvida em todas as suas etapas com o imprescindível apoio financeiro da CAPES, ao longo dos dois primeiros anos e, da FAPESP, ao longo dos seis meses posteriores. Agradeço sinceramente a estas

instituições pelas “bolsas” e em particular pelas sugestões dos seus pareceristas. Adriana Doyle Portugal, Adriana M. P. Martins Pereira, Cristina Blink, Eduardo Gomes de Siqueira, João Marcelo Ramos Pires, Márcia Ganzenmüller, Maria Helena Coelho e Paulo Marcos Cardoso Maciel, amigos há muito sempre presentes, souberam ainda uma vez - para minha felicidade - dividir comigo as incertezas, surpresas e perplexidades dos nossos percursos. A todos de casa, incluindo Cláudia, Débora, Valéria e Ivo e Elisa Hees pela motivação, solidariedade e carinho prestados. Tatiana Bukowitz soube - por Amor - cultivar sobretudo esperança. Aqueles que já passaram pela experiência de escrever uma dissertação saberão compreender, espero, a referência aqui a alguns textos fundamentais e seus autores que no curso sinuoso de um trabalho às vezes necessariamente tão “solitário”, como foi esta dissertação, revelam-se companhias tão desafiadoras e estimulantes: além do conjunto da obra de Manoel Bomfim, particularmente Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade de Marshall Berman, os romances e alguns contos de Machado de Assis e sobretudo os estudos de Roberto Schwarz sobre este. *“Mas pro antivaijante que sou, viajando sempre machucado, alarmado, incompleto, sempre se inventando malquisto do ambiente estranho que percorre, a releitura destas notas abre sensações tão próximas e intensas que não consigo destruir o que preservo aqui. Paciência...”*¹

¹ Mário de Andrade: “Prefácio de 1943” O Turista Aprendiz. Estabelecimento de texto, introdução e notas de Tele Porto Ancona Lopez. São Paulo: Duas Cidades, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976, p. 49.

Aos meus pais, Anna Therezinha e Pedro,
e aos meus irmãos, Pedro e Paulo

INTRODUÇÃO

UM OLHAR ILUSTRADO SOBRE O “ATRASO BRASILEIRO”

O debate sobre a “identidade nacional” ocupou, como se sabe, lugar de destaque na vida político-cultural do Brasil na Primeira República.² Voz corrente no período, a idéia de que o país não constituía propriamente uma nação “de fato”, mas no máximo a reunião de Províncias pouco integradas entre si, transformadas em Estados pela constituição republicana de 1891, era acentuada pelo sentido abandono do governo federal, cuja presença se fazia sentir mais nos aspectos coercitivos. A integração das diferenças físicas e culturais do Brasil num todo que se pudesse identificar como “nação” constituía então um dos maiores e mais fundamentais desafios políticos do período de implantação e consolidação da República. O problema da “identidade” havia deitado raízes de tal modo profundas que já em 1873 Machado de Assis(1839-1908) o chamaria ironicamente de “*instinto de nacionalidade*”.³ Contudo, apesar da aparente “naturalização” o problema não raro assumiu o estatuto de um “dilema irresolvido”. Em muitos casos “irresolvido” porque, como sugere Roberto Schwarz, na nossa “*experiência do caráter postiço*” - dado formador da nossa reflexão crítica - apoiamo-nos unilateralmente numa certa idéia de cópia que tendia a opor “nacional” (como “original”) a “estrangeiro”(como “imitado”). Tomado de modo apriorístico como “o” original, nacional seria o resultado lógico da eliminação de tudo aquilo que não fosse nativo: “*nacional por subtração*”.⁴ Enfim nada fácil a tentativa de definir uma “identidade” para sociedades em movimento e mudança históricas constantes através de operações semelhantes às da química, como se ela pudesse ser isolada como uma

² Sobre o debate da “identidade nacional” na Primeira República consultar em perspectivas diferentes Dante Moreira Leite: *O Caráter Nacional Brasileiro. História de uma Ideologia*. 4a. edição. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983 e Lúcia Lippi Oliveira: *A Questão Nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense/CNPq, 1990.

³ Machado de Assis: “Notícia da atual literatura brasileira - instinto de nacionalidade” em *Obras Completas*, volume III. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1962, pp. 801-9.

⁴ Roberto Schwarz: “Nacional por subtração” em *Que Horas São? Ensaio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, pp. 29-48.

"substância". Ainda mais num caso como o nosso, no qual como já alertava Paulo Emílio Sales Gomes(1916-1977):

... nada nos é estrangeiro, pois tudo o é. A penosa construção de nós mesmos se desenvolve na dialética rarefeita entre o não ser e o ser outro.⁵

Associado por diferentes nexos ao tema da identidade nacional, o "atraso brasileiro" compõe uma problemática fundamental da reflexão política, intelectual e artística da Primeira República. Numa época de crescente avanço da racionalidade burguesa, na qual os ideais de "civilização" e "progresso" seriam tomados como lemas fundamentais dos diferentes grupos sociais, o "atraso" marcaria, objetiva e subjetivamente, a produção intelectual e artística desenvolvida no país. Refletido pelas nações centrais da II Revolução Industrial, o nosso "atraso" ganhava então significado e sentido históricos justamente naquele momento porque observado através do então emergente ângulo industrial, urbano e cosmopolita, provocando diferentes perplexidades e proposições políticas e culturais. Contudo, o "atraso" não era apenas uma consequência lógica da adoção da civilização burguesa como modelo de desenvolvimento material e espiritual para o país, mas por isso mesmo e ao mesmo tempo, constituía a própria condição de reconhecimento da inserção do Brasil na atualidade internacional. Em outras palavras: a civilização burguesa européia, e já crescentemente a representada pelos Estados Unidos, constituíam modelos em relação aos quais a sociedade brasileira não tinha, com efeito, naquela conjuntura histórica, como não se medir; salvo ao preço de se ver fora do desejado progresso da modernidade e através do qual ela aparecia necessariamente como "atrasada" em relação a "norma", ou mesmo seu contrário, criando assim desafios, ajustamentos e paradoxais possibilidades à consciência histórica no país.

O "atraso", na verdade, constitui uma problemática fundamental da vida político-cultural brasileira - seria o nosso "*estigma de nascença*" como sugeriu Paulo Arantes⁶ -,

⁵ Paulo Emílio Sales Gomes: Cinema: Trajetória no Subdesenvolvimento. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 90.

⁶ Paulo Eduardo Arantes: "O Positivismo no Brasil" em Novos Estudos/CEBRAP, n. 21, julho de 1988, p. 186.

e sua presença extremamente prolixa na literatura do pensamento social brasileiro, por exemplo, pode ser melhor compreendida em face dos próprios “paradigmas” que em diferentes momentos histórico-sociais, ao procurarem explicá-lo, construíram-no como um “problema” de ordem natural, cultural ou econômica. Destacam-se, nesse sentido, três momentos fundamentais desse processo de composição intelectual do problema do “atraso brasileiro”: na virada do século, por exemplo, com o predomínio dos “paradigmas biológicos” de base naturalista e evolucionista o “atraso” seria explicado pela composição e miscigenação racial da população brasileira. Baseados na homologia entre os organismos biológicos e a sociedade, os dogmas deterministas raciais e geográficos - então considerados “leis científicas” - de mestres europeus como Gustave Le Bon, Louis Agassiz, Max Nordau, Glumpowicz, Lombroso entre outros publicistas do colonialismo europeu discípulos de Gobineau(1816-82), prescreviam os mais trágicos destinos sociais para as nações em formação recém-egressas do sistema colonial como o Brasil.⁷ Posteriormente, nas primeiras décadas do século, mudando o ângulo de enfoque através dos “paradigmas culturalistas”, o “atraso” emergiria nos discursos científicos como consequência do nosso legado cultural ibérico. É nesse contexto que se teria lugar a polêmica entre os chamados “americanistas” e “iberistas” sobre a compatibilidade entre as raízes culturais da América Latina e os processos de modernização dos países de capitalismo maduro. Para os primeiros, dada a assimetria das instituições sociais e a cultura do povo no Brasil, o legado ibérico seria avaliado como fator “negativo” para a modernização das sociedades latino-americanas: a herança cultural aprisionaria o subcontinente nos quadros civilizatórios de um passado que parecia não se dissipar mesmo frente ao avanço da lógica industrial capitalista; os “iberistas”, por sua vez, defenderiam de uma maneira geral a vantagem cultural do “atraso” como modo eficiente de negação da matriz utilitário-individualista da

⁷ Sobre os “paradigmas” raciais dominantes na virada do século consultar em diferentes perspectivas: Dante Moreira Leite(1983), Op. cit.; Thomas Skidmore: Preto no Branco. Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989, pp. 130-5; e Ricardo Benzaquen de Araújo: “Corpo e Alma do Brasil” em Guerra e Paz. Casa-Grande & Senzala e a Obra de Gilberto Freyre nos anos 30. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994; pp. 27-41.

modernização segundo o modelo do liberalismo anglo-saxão, ao qual se opunham.⁸ Assim como as teorias racistas, também essa polêmica sobre a nossa herança cultural se desenvolveria, no limite, circunscrita ao âmbito das convicções de que uma “identidade nacional” poderia se constituir e ser explicada num plano estritamente nacional (como, por exemplo, no caso da face mais organizatória do nosso ensaísmo dos anos 20 marcado pela discussão da formação nacional). Convicção ou propriamente “ideologia”, no sentido de ocultamento da realidade, isto é, como “representações” que nas “práticas” enraizadas no tempo e no espaço são persuasivamente compostas de “interesses particulares” à “necessidades gerais”.⁹ “Ideologia” que a rigor apenas seria refutada com o deslocamento da unidade de análise da “sociedade nacional” para a “forma de integração” do país no desenvolvimento capitalista mundial, ou da teorização da “dependência cultural” para a conceituação de “capitalismo dependente” operada na obra de Florestan Fernandes (1920-1995) nos anos 50 e 60.¹⁰

A atualização da problemática do “atraso brasileiro” na Primeira República originaria uma série de diferentes idéias que, enquanto forças sociais e sujeitos históricos, teriam um papel de acentuada e prolongada importância na reconstrução do tema da “identidade nacional”, isto é, no reordenamento dos quadros e repertórios culturais herdados, dos sistemas de representação dos grupos sociais e, assim, na definição de um padrão político-cultural de “identidade” para o país. No trabalho que se apresenta procuraremos explorar, a partir de diferentes ângulos, uma dessas “ideologias”: a da “educação como redenção nacional”; isto é, a idéia segundo a qual a difusão da educação básica junto às “massas populares”, erigida como “missão” intelectual nos termos de uma “ação educativa”, constituiria, por si só, um fator

⁸ Uma das perspectivas mais fecundas sobre a problemática encontra-se certamente em Richard Morse: O Espelho de Próspero. Cultura e Idéias nas Américas. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

⁹ Consultar K. Marx & F. Engels: La Ideologia Alemana. Montevideu: Ediciones Pueblos Unidos, 1959.

¹⁰ Sobre a produção de Florestan Fernandes dos anos 50 e 60 como uma nova maneira de se pensar o Brasil consultar Miriam Limoeiro Cardoso: “Florestan Fernandes: a criação de uma problemática”. Estudos Avançados 10(26), 1996.

provocador da progressiva transformação da realidade social brasileira como um todo.¹¹ Esse tema e sua problemática correspondente apresentam algumas afinidades essenciais com a problemática da "ilha" ou "província pedagógica" característica do "*Bildungsroman*" cujo principal artifice foi J. W. Goethe(1749-1832), segundo a qual, a transformação social partindo de dentro da própria sociedade seria a consequência lógica do trabalho progressivo de "esclarecimento" ("*Aufklärung*") das massas por parte de um grupo social composto por "homens excelentes".¹²

Transposta para o solo histórico-social brasileiro, essa "ideologia ilustrada", ainda que exigência comum do processo de racionalização da modernidade burguesa, assumiria feições diferenciadas do seu contexto original, uma vez que, dadas as ambigüidades da nossa realidade social, a defesa da "educação do povo" formalmente definida no sentido da formação de portadores sociais de um "projeto burguês" aparecia como que "deslocada" no contexto econômico, político e cultural brasileiro marcado pela Escravidão.¹³ Ainda que a educação escolar básica não tenha se implementado efetivamente como "política pública" no período, o "analfabetismo do país" seria socialmente construído, ou "inventado",¹⁴ como "problema nacional" fomentando grande parte do debate político e cultural gestados e apenas parcialmente desenvolvidos no contexto da Primeira República: o "analfabetismo do país" integrou a agenda política e administrativa do novo regime republicano suscitando a criação de diferentes instituições públicas como escolas primárias, institutos e laboratórios de pesquisa,

¹¹ Embora não constitua objeto particular da dissertação, a categoria de "ideologia" possui relevância fundamental para o seu desenvolvimento que em linhas gerais segue os marcos da formulação de K. Marx & F. Engels na *Ideologia Alemã*(1959), Op. cit. A propósito da categoria "ideologia" consulte-se ainda Miriam Limoeiro Cardoso: "A ideologia como problema teórico" em *Ideologia do Desenvolvimento - Brasil: JK- JQ*. 2a. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, pp. 39-84.

¹² *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*(1795) de Goethe é considerado, sob vários aspectos, a obra exemplar do que viria a ser designado "*Bildungsroman*" ou "Romance de Formação". Gestado a partir do âmbito do Iluminismo alemão, a obra tematiza, através da figuração do percurso de formação da personagem, a própria formação cultural ("*Bildung*") do indivíduo no mundo moderno. Consultar Johann Wolfgang von Goethe: *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

¹³ Sobre a problemática da inevitável perda de "feição original" implicada na importação de "idéias" em função das "aspirações locais" conectadas aos movimentos históricos mais amplos consultar Roberto Schwarz: *Ao Vencedor as Batatas. Forma Literária e Processo Social nos Inícios do Romance Brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

¹⁴ No sentido de Eric Hobsbawm: "Introdução: A invenção das tradições" em E. Hobsbawm e T. Ranger: *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. pp. 22-3.

secretarias e ministérios; integrou os programas de diferentes grupos e movimentos civis do período: Liga Nacionalista, Liga de Defesa Nacional, Campanha Civilista, Grupo Brasília, Ação Nacionalista, movimento Socialista;¹⁵ compareceu com frequência incomum na imprensa da época em artigos assinados nas folhas diárias pelos mais destacados personagens da nossa vida política, artística e intelectual; originaria ainda uma série de publicações específicas como periódicos, livros didáticos, manuais de pedagogia e psicologia educacional.¹⁶ Num contexto social marcado pela Abolição, pela implantação da República e por uma crescente imigração, o tema da “educação como redenção nacional” - ou como sugeriu Tavares Bastos: “Batismo da instrução”¹⁷ - constituiu, na verdade, um importante vértice da vida político-cultural brasileira da Primeira República, tendo originado inclusive uma nova modalidade narrativa conhecida entre seus artífices como “literatura escolar nacional” que ilustra exemplarmente a impregnação da literatura pelo tema, e da qual, por isso mesmo, nos ocuparemos neste trabalho.

Observada pelo ângulo do movimento mais amplo das idéias articulado à própria dinâmica social pode-se dizer que a emergência dessa “ideologia ilustrada” no Brasil no período da virada do século esteve ligada a uma postura político-intelectual crítica, ainda que circunscrita ao “paradigma” da dependência cultural, em relação às explicações do racismo científico sobre o “atraso brasileiro”. A negação da assimilação da sociedade ao organismo biológico e a recusa da sua abordagem como estruturas homólogas tornariam possível a crítica ao *Status quo* até então amparado na Monarquia e na Escravidão, assim como, no limite, do próprio horizonte liberal no qual ao fundamentar em termos filosóficos e científicos a ordem competitiva(a “luta” contribuindo para o

¹⁵ A propósito da inclusão da educação nos programas dos diferentes movimentos civis do período consultar Jorge Nagle: “A Educação na Primeira República” em Boris Fausto(org.): História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano: Sociedade e Instituições. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977, t. III, p. 262.

¹⁶ Sobre a crescente importância da imprensa na vida político-cultural do Brasil no período consultar Flora Süssekind: Cinematógrafo de Letras. Literatura, Técnica e Modernização do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

¹⁷ Tavares Bastos: A Província. Coleção Brasileira n. 105. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975, p. 160.

aperfeiçoamento social) o evolucionismo se insere. Enfatizando a idéia de “mudança histórica”, no caso, através da educação, essa “ideologia ilustrada” desempenharia um papel fundamental na passagem de uma “visão pessimista” para outra mais “otimista” em relação a viabilidade do progresso da modernidade no país. Relacionada às próprias transformações econômicas vividas no período, essa passagem parece ter constituído, na verdade, um momento fundamental da reflexão latino-americana em geral sobre o “destino” das coletividades humanas egressas do sistema colonial, respondendo em termos subcontinentais ao problema da qualificação da mão-de-obra requerida pelas transformações originadas na Segunda Revolução Industrial.

Essa “ideologia ilustrada”, ou ainda “*miragem da alfabetização do povo*” utilizando a imagem sugerida por Sérgio Buarque de Holanda(1902-1982), é na verdade caleidoscópica. E tão difícil quanto reunir todos os fragmentos dessa imagem, em suas diversas formas de composição e expressão, talvez seja encontrá-la com tamanha força dramática e criativa como na reflexão de um autor como Manoel Bomfim(1868-1932).¹⁸ É justamente sob essa “miragem” que encontraremos ao longo deste trabalho alguns dos nexos fundamentais do próprio significado político-cultural da defesa da “desanalfabetização”¹⁹ do país como um tipo de “ação educativa” sobre o “atraso brasileiro” e condição do nosso ingresso no progresso da modernidade na qual, como argumentaremos, a reflexão de Manoel Bomfim se insere.

* * *

São muitas, como se sabe, as formas possíveis de se estudar a obra de um autor. Qualquer uma das interpretações possíveis, por sua vez, motivam e causam uma série de diferentes implicações, e nenhuma delas, contudo, pode constituir uma “leitura” concludente de um texto, pois uma “leitura” é também a interação da obra interpretada em seu tempo/espço de gestação com o “leitor” que a interpreta em seu tempo/espço

¹⁸ Sérgio Buarque de Holanda: Raízes do Brasil. 26a. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 165.

¹⁹ Utilizaremos a expressão “desanalfabetização”, em lugar de “alfabetização”, ao longo da dissertação com o objetivo de enfatizar o problema do “analfabetismo” dominante no período como um construto político-cultural dos intelectuais que então defendiam a idéia da educação como redenção nacional.

próprios, o qual sempre propõe novos recortes sobre o objeto apresentado como texto. Isso faz com que uma “leitura” seja sempre mais que simplesmente aquilo que se lê; é também produção de conhecimento que se imprime à própria compreensão de um texto feito objeto sempre reconstruído. Assim, para se compreender uma obra, importa sempre a compreensão também dos seus intérpretes anteriores e contemporâneos em seus respectivos tempos/espacos. Essas implicações teóricas, e suas decorrências metodológicas, estiveram presentes de modo fundamental na nossa pesquisa sobre Manoel Bomfim, embora não constitua ela mesma, é bom lembrar, nosso objeto específico de estudo.²⁰ Procuramos, nesse sentido, explorar alguns elementos que possibilitam configurar um critério de ordenação geral da obra de Manoel Bomfim que, no caso, correspondesse tanto à própria construção da problemática do autor, isto é, as formas pelas quais ele selecionou, formulou, desenvolveu e resolveu aquilo que, interagindo com a realidade social brasileira contemporânea, tomou como “seu problema”, quanto à sua própria biografia, uma vez que, como sugere Georg Lukács, a “*verdade do processo social é também a verdade dos destinos individuais*”.²¹ Apresentamos, nesse sentido, a problemática da “ação educativa” na formação e desenvolvimento da reflexão de Manoel Bomfim, a qual, em síntese, prescreve um papel central à educação no combate do “atraso brasileiro”: a “educação como redenção nacional”. O problema não foi, até o momento, tratado de modo sistemático, isto é, como questão sujeita a desdobramentos não apenas críticos, mas propriamente analíticos.

²⁰ A propósito desta problemática, Miriam Limoeiro Cardoso sugere, no seu estudo sobre o pensamento de Florestan Fernandes, que para “*expor a teoria de um autor, não é necessário acompanhá-lo passo a passo ao longo da sua vida produtiva. No entanto, para conhecer a construção do seu pensamento, é preciso acompanhar as formas através das quais ele elege e formula o que toma como “seu problema”, como o equaciona e como o resolve teórica e metodologicamente. Este procedimento é tanto mais importante quanto mais se esteja lidando com um autor que seja inovador na sua ciência. Para localizar o que ele traz de novo, é indispensável estudar, primeiro e cuidadosamente, a sua obra, no processo da sua produção e como produto acabado, para então cotejá-la com outras obras, de seus antecessores ou de seus contemporâneos.*” Consultar Miriam Limoeiro Cardoso (1996), Op. cit., p. 89.

²¹ Georg Lukács: “Narrar ou descrever? Contribuição para uma discussão sobre o naturalismo e o formalismo” em Ensaio sobre Literatura. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965, p. 57.

A hipótese sobre a relevância da proposição do “caráter redentor” da educação no desenvolvimento da reflexão de Manoel Bomfim conduz necessariamente à pergunta: qual seria, portanto, a idéia de “ação educativa” do autor? Exatamente aqui inscreve-se a questão central que propomos desenvolver. Assim, é preciso reconhecer inicialmente que embora Manoel Bomfim não tenha, de fato, fixado a questão de modo sistemático em termos de fornecimento de normas de pensamento e de ação, ela se encontra mais ou menos dispersa no conjunto da sua obra como um todo que além do ensaio de interpretação histórico-sociológica é composta de manuais de pedagogia e psicologia, monografias de psicologia da educação, livros didáticos e paradidáticos - diferentes modalidades discursivas cujo denominador comum talvez seja justamente a própria proposição do “caráter redentor” da educação; uma vez que, como sugere Georg Lukács, *“quanto mais uma concepção do mundo é profunda, diferenciada, nutrida de experiências concretas, tanto mais plurifacetada pode se tornar a sua expressão compositiva”*.²²

No que diz respeito à metodologia empregada na análise da questão, ao invés de selecionarmos uma entre outras obras ensaísticas do autor, ou ainda um período circunjacente a sua produção, privilegiamos a análise de uma modalidade discursiva em especial, ainda que articulada a outras modalidades, particularmente a ensaística, e auto-referida ao conjunto da sua obra, através da qual o autor se exprimiu recorrentemente: a “literatura escolar nacional”. Tomamos esta modalidade discursiva como um outro ângulo para o exame da reflexão de Manoel Bomfim. Nossa análise concentra-se de modo sistemático na obra Através do Brasil(1910) escrita em parceria com Olavo Bilac(1865-1918) e utilizada ao longo de mais de cinquenta anos como “livro de leitura” nas escolas primárias brasileiras, instituição então legítima detentora da “missão” político-intelectual de “desanalfabetização do país”.²³

Tomada sob a perspectiva de uma sociologia do conhecimento, a literatura escolar de Manoel Bomfim pode, segundo nossa hipótese, ser considerada, ao lado da

²² Idem., p. 78.

²³ Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Através do Brasil. 23a. edição revista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

sua obra ensaística, como pertencentes a um mesmo “*estilo de pensamento*” que emana de um centro comum, isto é, de um “*estrato social*”.²⁴ Nesse sentido, ao situarmos nossa análise de Através do Brasil, como obra de um autor que se utilizou de diferentes modalidades discursivas na construção e expressão da sua reflexão, procuraremos equacionar uma perspectiva que possa examiná-la (a) sob a perspectiva das “bases epistemológicas” das noções que operam na sua estruturação narrativa, como “estilos de pensamento de um estrato social” e (b) que possa relacioná-los a processos culturais mais amplos e fundamentais: a construção de uma “visão de mundo” e a atribuição de sentido às “coisas” subjacentes a esses discursos. Não se trata exatamente de uma proposta de análise comparativa entre modalidades discursivas. Ao se situar a literatura escolar em relação à obra ensaística espera-se, na verdade, poder se adquirir num movimento dialético, uma maior inteligibilidade do próprio objeto de estudo. Decorrencia da perspectiva metodológica adotada - análise da obra literária na conjunção de decifração de texto e localização sociológica - importa-nos apreender as imposturas estéticas da literatura escolar nacional relativas ao próprio horizonte social no qual se insere e que vislumbra.

Nossa análise procura investigar, no limite, em que medida uma obra como Através do Brasil, no uso sistemático a que foi submetida como “livro de leitura” das escolas primárias brasileiras ao longo de cinquenta anos, pôde divulgar na época e hoje pode ilustrar a idéia de “ação educativa” de Manoel Bomfim.²⁵ Nesse sentido, nossa

²⁴ No sentido de Karl Mannheim: “Conservative Thought” em Essays on Sociology and Social Psychology. London: Routledge & Kegan Paul, 1959, pp. 74-164.

²⁵ Nossa escolha particular por Através do Brasil como objeto de análise sistemática da literatura escolar de Manoel Bomfim está pautada, entre outros fatores, em três aspectos básicos: em primeiro lugar, relaciona-se com o seu próprio caráter de “livro de leitura” que, enquanto variação da escrita literária em função genérica dos objetivos pedagógicos, predominou no panorama da produção escolar da época. Em segundo lugar, está relacionada, num plano externo à obra, à própria parceria que a originou, a qual pode representar, num certo sentido, a própria fixação de diferentes segmentos do campo intelectual-letrado da época com a questão educativa. Assim como Manoel Bomfim esteve ligado, direta e indiretamente, a uma série de iniciativas relacionadas ao âmbito da “educação” da sua época, Olavo Bilac, o “Príncipe dos Poetas”, não permaneceu encerrado no que seria entre nós uma “torre de marfim” da poesia pamasiana: além de escrever obras didáticas esteve ligado à iniciativas práticas no âmbito da educação, quer como publicista das campanhas pela “democratização” do ensino e pela instrução popular da Liga de Defesa Nacional, quer como inspetor escolar - um “cargo público” que, como tantos outros, assegurava aos intelectuais da época alguma “estabilidade” burguesa para exercerem o seu talento literário? Como das três obras paradigmáticas resultantes desta parceria, duas constituem, na verdade, uma compilação de textos de outros autores, Através do Brasil destaca-se como a

escolha por uma obra literária para examinar a questão “ação educativa” na reflexão de Manoel Bomfim pode ser compreendida em três pontos básicos:

(1) As estruturas narrativas possuem uma dinâmica própria, mas intimamente conjugadas com a dinâmica mais ampla da estrutura social na qual está inserida e da qual não deixa de ser, também, um modo de “expressão”; e justamente porque a forma literária sempre retoma e elabora uma forma social, uma “narrativa” é sempre mais ampla do que um simples “discurso”.²⁶ Como se sabe, a literatura de ficção oferece uma imagem simbólica de situações e vivências sociais que nem sempre são facilmente apreensíveis nas narrativas sociológicas, ainda que tais narrativas guardem uma relação muito estreita entre si. É o que, por exemplo, sugere Nicolau Sevcenko:

As potencialidades do homem só fluem sobre a realidade através das fissuras abertas pelas palavras. Falar, nomear, conhecer, transmitir, esse conjunto de atos se formaliza e se reproduz incessantemente por meio da fixação de uma regularidade subjacente a toda ordem social: o discurso. A palavra organizada em discurso incorpora em si, desse modo, toda sorte de hierarquias e enquadramentos de valor intrínsecos às estruturas sociais de que emanam. Daí porque o discurso se articula em função de regras e formas convencionais, cuja contravenção esbarra em resistências firmes e imediatas. Maior pois, do que a afinidade que se supõe existir entre as palavras e o real, talvez seja a homologia que elas guardam com o ser social.²⁷

Defesa Nacional, quer como inspetor escolar - um “cargo público” que, como tantos outros, assegurava aos intelectuais da época alguma “estabilidade” burguesa para exercerem o seu talento literário? Como das três obras paradigmáticas resultantes desta parceria, duas constituem, na verdade, uma compilação de textos de outros autores, Através do Brasil destaca-se como a única obra propriamente escrita pela dupla. Finalmente, mas não menos importante, quando confrontada ao conjunto da obra de Manoel Bomfim, isto é, com suas outras obras de literatura escolar, de pedagogia, de psicologia e também os ensaios de interpretação do Brasil, Através do Brasil destaca-se como a mais reeditada. Os números são impressionantes: publicada originalmente em 1910, a obra atravessou cinco décadas chegando a 64 edições em 1962.

Existem, certamente, alguns fatores que possivelmente poderiam ajudar a esclarecer o “sucesso editorial” de Através do Brasil. Sem que, a princípio, a questão nos interesse diretamente, vale indicar algumas possibilidades para investigação; para ficarmos nos “fatos” externos à obra, vale lembrar: o próprio Manoel Bomfim, em primeiro lugar, ocupou importantes cargos na burocracia da educação pública do Rio de Janeiro, foi diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro (atual Instituto de Educação) e, não menos importante, foi não apenas autor de livros de pedagogia e psicologia utilizados nos cursos normais de formação de professores da época, como também de recorrentes artigos relacionados às questões educacionais nas folhas quotidianas da imprensa carioca. Contudo, em segundo lugar, a própria parceria que originou a obra não deve ser minimizada. Em todo caso, o aspecto que nos importa relevar diz respeito ao fato de que, ao ser utilizada como “livro de leitura” dos alunos das escolas primárias brasileiras ao longo de pelo menos cinquenta anos, Através do Brasil participou de forma destacada na formação intelectual de sucessivas gerações no Brasil. Portanto, se sobre a obra ensaística de Manoel Bomfim ainda pode-se dizer que permaneceu mais ou menos desconhecida (ou ignorada) nas décadas subsequentes de suas publicações, afirmação igual certamente não pode ser feita em relação a sua obra paradigmática, especialmente Através do Brasil.

²⁶ Consultar L. Goldman: Sociologia do Romance. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

²⁷ Nicolau Sevcenko: Literatura como Missão. Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1983, pp. 19-20.

Registro particular da afirmação da nacionalidade na atividade literária, como “literatura empenhada”,²⁸ a formulação da modalidade narrativa literatura escolar nacional dificilmente pode ser dissociada do movimento político-cultural mais amplo da sociedade brasileira do período. Uma motivação extra-literária comum, que ganha significado como parte do movimento histórico mais amplo da sociedade brasileira do período, permeia e orienta a produção desta modalidade narrativa: a vontade de formação de uma “nova mentalidade nacional” via juventude alfabetizada brasileira por uma promessa futura de Brasil. Promessa que impunha, como condição de sua realização, uma reordenação das representações ideológicas do próprio presente. Entra em cena aberta um novo sujeito da nacionalização: a “juventude brasileira”. As bases estético-ideológicas de formulação desta modalidade discursiva seriam dadas pelo “manifesto” A Educação Nacional (1891) de José Veríssimo (1886-1945) que, no geral, apenas repõe o “topói” obrigatório de abasileiramento temático do ideário estético-ideológico do Romantismo.²⁹ A reconstituição e discussão da formação da modalidade discursiva literatura escolar nacional permitirá assim não apenas localizar estética e sociologicamente Através do Brasil, como poderá oferecer uma inteligibilidade do próprio debate intelectual mais amplo sobre o “caráter redentor” da educação, horizonte ideológico no qual a própria emergência social da literatura escolar se insere.

(2) Certamente a produção de literatura escolar pode ser compreendida ao nível da atividade intelectual como “exercício de uma competência específica”, o ato de escrever, através da qual a intelectualidade brasileira do período procurou intervir no ordenamento sócio-político mais amplo da sociedade da Primeira República. Com efeito, a própria constituição dessa modalidade narrativa parece associada à idéia de “missão” assumida num certo sentido pela “geração modernista de 1870” da qual Manoel Bomfim fez parte.³⁰ Como literatura destinada a um uso didático nas escolas primárias brasileiras, essa modalidade narrativa pode ser pensada como expressão da própria

²⁸ Antonio Candido: “Uma Literatura Empenhada” em Formação da Literatura Brasileira. (Momentos Decisivos). 2a. edição. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1964, pp. 28-31.

²⁹ Consultar José Veríssimo: A Educação Nacional. 2a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

³⁰ Nicolau Sevcenko (1983), Op. cit.

proposição da educação como redenção nacional, isto é, como produto material e instrumento de realização da idéia de “ação educativa” dos seus autores. Com efeito, é possível considerar os “textos didáticos” como um ângulo privilegiado para a análise das relações constitutivas da prática educativa. Na verdade, mais do que a legislação educacional e até mesmo as doutrinas pedagógicas parece certo que o estudo dos “textos didáticos” possa constituir, conforme sugere Dante Moreira Leite³¹ e Marisa Lajolo³² demonstra, um meio adequado de reconstituição dos processos efetivos e da própria prática quotidiana da educação nas escolas nas quais esses livros eram adotados.

(3) Não obstante, é preciso relevar uma distinção fundamental em relação à “inteligibilidade” dessa modalidade discursiva que nossa proposta de análise procura construir e desenvolver: não é apenas como expressão material, ou externa, da idéia “ação educativa”, como variação da concepção da atividade intelectual como “missão”, que a literatura escolar pode ser pensada. Na verdade, segundo nossa perspectiva, é necessário uma compreensão da representação da idéia de “ação educativa” no próprio plano textual e de composição narrativa das obras. Como procuraremos demonstrar a idéia de “ação educativa” constitui o princípio de estruturação narrativa de Através do Brasil. Daí, procurarmos aproximar este “livro de leitura” brasileiro de uma modalidade discursiva particular designada na Alemanha por “*Bildungsroman*”, e que, entre nós, tem sido traduzida ora por “romance de educação” ou “aprendizado”, ora por “romance de formação”.³³

Essa referência ao “*Bildungsroman*” no âmbito da nossa análise deve ser compreendida menos em função de qualquer tentativa de redefinição categórica do gênero narrativo no qual Através do Brasil se insere, do que a partir do papel da própria idéia de “formação” na estruturação narrativa dos romances. Em outras palavras, não se

³¹ Dante Moreira Leite: “A análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária” em Pesquisa e Planejamento (Bol. do CRPE), ano IV, v. 4, jun. 1960;

³² Marisa Lajolo: Usos e Abusos da Literatura na Escola. Bilac e a Literatura Escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

³³ No âmbito do nosso trabalho utilizaremos a expressão “romance de formação”. O substantivo “*Bildung*” pode significar “formação” tanto no sentido de “educação”, quanto, num sentido amplo, de “cultura”.

trata de um caso de influência literária, mas sim de afinidades de idéias. Através do Brasil, com efeito, a despeito das diferenças do “universo temático” e da “composição de personagens” mais característicos do “*Bildungsroman*” (como não poderia deixar de ser) apresenta no seu “fluxo narrativo” o ideal comum da educação como caminho adequado para uma evolução histórica da sociedade em direção a uma realidade material e ética mais elevada. Esse “ideal ilustrado” materializa-se na narrativa do romance brasileiro através da utilização de determinados procedimentos formais, ou recursos textuais, próprios ao crescente esforço de subjugação de tendências idealizantes ou subjetivistas próprias ao ideário estético-ideológico romântico, e a conseqüente incapacidade de integração do indivíduo na sociedade, pela contraposição de uma forma “realista” de representação da realidade. É, portanto, fundamentalmente na representação da idéia de “ação educativa” como princípio de composição narrativa, a partir da qual se delineia uma concepção dinâmica do social fundada no ideal ilustrado de educação dos indivíduos como imperativo das relações sociais e de reforma da própria sociedade, que as “afinidades eletivas” de Através do Brasil com o “*Bildungsroman*” se mostram mais fecundas para a análise. Nossa hipótese, portanto, é que Através do Brasil constitui um tipo de textualização do próprio momento de “transição” do seu universo de gestação estética, no esforço de subjugação de “tendências românticas” em razão de uma representação literária de veio “realista”, e social, o processo de “transição” da sociedade brasileira balizado pela Abolição e pela implantação da República.³⁴

A idéia de “ação educativa”, ainda que própria ao “*Bildungsroman*” e ao seu âmbito “original” de gestação, isto é, o Iluminismo alemão de fins do século XVIII, ganha contornos e conteúdos, estéticos e sociais, diferenciados nos diferentes processos de “transição social” das sociedades modernas. No caso de Através do Brasil, dada a própria estrutura social brasileira do período da virada do século, marcada pela

³⁴ Embora a noção de “solo histórico” seja imprescindível na nossa análise de Através do Brasil como uma forma de textualização do processo social de “transição” da sociedade brasileira na virada do século, no âmbito da dissertação que se apresenta não estaremos, no entanto, procurando qualificar os próprios conteúdos sociais desse processo de “transição”. Os motivos desse limite ligam-se antes ao próprio tempo disponível que desfrutamos para realizar a dissertação, do que propriamente a um descuido ou desconhecimento básico das linhas fundamentais do debate teórico sobre a “transição” no Brasil.

convivência íntima de traços burgueses e pré-burgueses, a “passagem” na forma de representação do “real” embora mais definido no sentido de uma representação realista, ainda suporta traços caracteristicamente “românticos”. E poderia, tratando-se de um “*Bildungsroman* brasileiro” ser de outra forma?³⁵

Já foi observado que um romance é um resumo e um ponto de partida. Resumo de tudo o que está atrás, e ponto de partida para novas obras, que já estão presentes no embrião da nova forma.³⁶ Sabemos também que na sua “tropicalização” o Romantismo perdeu o seu caráter de “reflexividade” de origem. Esse aspecto pode ser notado, principalmente através do primado da “observação” da natureza, assumido entre nós, em detrimento do sentido de “auto-reflexão” que ela assumiu nos movimentos românticos da Europa, e no caráter “fundacional” que a identificação natureza-nacionalidade assumiu entre nós, em detrimento do caráter de rebeldia contra a sociedade instituída assumido no(s) Romantismo(s) europeu(s). Este primado da “observação”, assim como a manutenção do critério temático da nacionalidade (“veto ao ficcional”, atribuição de uma “utilidade” à literatura?) tronaria menos marcada entre nós a antítese europeia do Romantismo face ao Realismo, este último entendido como método analítico e desmascarador. Ademais, vale não esquecer a advertência de Alfredo Bosi para o estudioso da literatura brasileira, ao qual não deveria faltar uma consciência aguda do “relativismo” implicado em qualquer tipo de classificação, particularmente num caso como o nosso, pois:

No caso do passado brasileiro, o fenômeno artístico não conta, em geral com aquelas condições de independência ideológica e formal que consentem ao historiador falar em “movimentos” ou em “escolas”, no sentido europeu do termo. Parece, portanto, mais válido sentir na continuidade dos temas e das sínteses expressivas tradicionais uma ou outra tendência correspondente às necessidades e às aspirações da cultura nacional, sem que por isso se deva pensar em unidades histórico-literárias vigorosamente diferenciadas.³⁷

³⁵ Sobre a relação entre “forma literária” e “processo social” no Brasil consultar Roberto Schwarz(1977): “A importação do romance e suas contradições em Alencar” em Op. cit., pp. 29-60.

³⁶ G. Lukács: *Teoria do romance*. Lisboa: Editorial Presença, s.d.

³⁷ Alfredo Bosi: *A Literatura Brasileira. O Pré-Modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1966.

O estudo da literatura escolar nacional pode oferecer assim, dada sua mobilidade plástica, uma visibilidade privilegiada da vida político-cultural de um período que, importante relevar, vinha sendo pensado, de uma forma geral, até recentemente, como relativamente “estéril” no terreno literário e das idéias. Curioso, nesse sentido, como a própria “identidade” do período - ainda que não se possa, de fato, fixar rigorosamente algo parecido com isso - parece ter sido definida mais em termos do que o antecedeu(pós-Romantismo, pós-Parnasianismo, pós-Simbolismo) ou o sucedeu(pré-Modernismo) do que a partir dele próprio. Todavia, é fundamental perceber que nesse período se viveu, na verdade, um momento de impasse, no qual a idéia de “esterilidade” faz sentido como um aspecto relacionado a movimentos mais amplos da própria sociedade na qual as “letras” se inseriam: a desagregação da ordem social monárquica e escravocrata, sob a qual nós formamos, e a emergência do seio desta de um novo regime de trabalho e de organização social que fundaria toda uma nova vida social, econômica, política e cultural marcadas pelo avanço acelerado da lógica e dos valores burgueses. Daí, talvez, a relativa invisibilidade dos papéis dos intelectuais do período que gestados na própria textura dos conflitos existenciais daquele momento de transição vivenciaram uma profunda tensão entre a herança dos valores paternalistas e a convicção modernizadora dos valores burgueses antes mesmo do próprio amadurecimento social dos conflitos postos no contexto da “transição” da sociedade brasileira.³⁸

Como diferentes estudos recentes tem procurado enfatizar, nas duas primeiras décadas deste século geminariam, na verdade, opções decisivas que norteariam nossa vida cultural posterior.³⁹ “Opções” que ajudam a iluminar não apenas o período de sua gestação histórico-social, mas seus próprios desdobramentos políticos e culturais posteriores. Nesse sentido, nada mais apropriado(e também oportuno), portanto, do que examinar a produção de uma modalidade narrativa como a literatura escolar nacional,

³⁸ Sobre a importância do amadurecimento social dos conflitos em jogo nas sociedades modernas para a formação de um “pensamento crítico” consultar Karl Mannheim: Ideologia e Utopia. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

³⁹ Sobre a vida cultural no período consultar ainda Sobre o pré-Modernismo. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa. Centro de pesquisas. Setor de filologia, 1988.

na qual representa-se não apenas os valores da sociedade brasileira da sua época de gestação, mas principalmente porque na sua utilização didática ao longo de décadas na escola primária brasileira, ela tornou-se responsável pela transmissão sistemática de representações e pensamentos - ou mesmo de um "estilo de pensamento"(no sentido de Mannheim)⁴⁰ - a diferentes gerações de "brasileiros"; entre os quais, nossa própria intelectualidade artífice dos diversos "retratos do Brasil" com os quais na sucessão das gerações nós mesmos nos formamos. Voltada para o processo de formação das crianças e adolescentes nas escolas primárias e dos profissionais ocupados diretamente com esse processo, os professores, ou "mestres-escolas", a literatura escolar nacional desempenharia um papel fundamental na formação de uma imagem do país em sucessivas gerações de "futuros cidadãos" de uma "nação" desse modo sempre nascente: um "Brasil do futuro". Nesse sentido, sua utilização didática garantiu-lhe também uma posição privilegiada na difusão das "interpretações de Brasil" desenhadas em suas páginas, as quais, por isso mesmo, importa-nos esclarecer nesta dissertação.

A dissertação está dividida em duas partes gerais que objetivam expor o tema da "educação como redenção nacional" na reflexão de Manoel Bomfim desenvolvida no contexto social da Primeira República: na primeira parte procuramos circunscrever a matéria dessa "ideologia ilustrada" de modo sumário na literatura do pensamento social brasileiro(primeiro capítulo) e, em particular, relativamente a formação da obra e da atuação político-intelectual de Manoel Bomfim(segundo capítulo). Na segunda parte procuramos definir a questão relativamente à "literatura escolar nacional" do autor: discutindo a "invenção" desta nova modalidade narrativa(terceiro capítulo), discutindo a estruturação narrativa de Através do Brasil como "romance de formação"(quarto

⁴⁰ A idéia de Karl Mannheim, como se sabe, é que em cada época tende a formar-se um "estilo de pensamento". Não se trata de ignorar as diversidades entre pensadores de uma mesma época; como também não se trata de se acreditar na existência de "interesses gerais" da sociedade, minimizando assim a presença de interesses divergentes, ou mesmo contraditórios, entre os diversos grupos e classes sociais. Mas, sim, de se explicitar uma certa unidade interna entre os diferentes pensadores de uma mesma época. Um "estilo" segundo a definição de Mannheim seria "a maneira pela qual se vê um objeto, o que se percebe nele e como alguém o constrói em pensamento". Consultar Karl Mannheim(1968), Op. Cit., pp. 293-4.

capítulo) e por último, discutindo a perspectiva social deste romance(quinto capítulo); apresentamos na conclusão um balanço crítico da idéia de “ação educativa” de Manoel Bomfim desenvolvida em Através do Brasil e, ampliando novamente a perspectiva, sugerimos suas relações mais amplas com algumas das questões formadoras da nossa vida social moderna.

PRIMEIRA PARTE
A EDUCAÇÃO COMO REDENÇÃO NACIONAL

“- Bolha não tem opinião”

Machado de Assis, Quincas Borba, 1891

CAPÍTULO I

A MIRAGEM DA ALFABETIZAÇÃO DO POVO

Em “Novos Tempos”, capítulo de Raízes do Brasil(1936), Sérgio Buarque de Holanda ao discutir os traços básicos constitutivos da nossa “vida intelectual” a partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, utiliza-se da imagem “*miragem da alfabetização do povo*” para qualificar a proposição do caráter redentor da educação.⁴¹ Considerando criticamente a defesa da educação do povo mediante a difusão das escolas primárias pelo território nacional como requisito obrigatório, a “*única solução*”, para todo o nosso progresso social como um tipo de “*ideal de cultura*” adotado e divulgado por alguns dos nossos intelectuais, os “*pedagogos da prosperidade*”, sugere Sérgio Buarque:

Quanta inútil retórica se tem desperdiçado para provar que todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para outro se estivessem amplamente difundidas as escolas primárias e o conhecimento do ABC. Certos simplificadores chegam a sustentar que, se fizéssemos nesse ponto como os Estados Unidos, “em vinte anos o Brasil estaria alfabetizado e assim ascenderia à posição de segunda ou terceira grande potência do mundo!” (...)

A muitos desses pregoeiros do progresso seria difícil convencer de que a alfabetização em massa não é condição obrigatória nem sequer para o tipo de cultura técnica e capitalista que admiram e cujo modelo mais completo vamos encontrar na América do Norte (...)

Cabe acrescentar que, mesmo independentemente desse ideal de cultura, a simples alfabetização em massa não constitui talvez um benefício sem-par. Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a completem, é comparável, em certos casos, a uma arma de fogo posta nas mãos de um cego.⁴²

No uso do substantivo “*miragem*” evidencia-se a visão crítica do autor quanto a este “ideal de cultura” que da sua perspectiva constituiria apenas uma variação particular da relação fundamental dos intelectuais brasileiros com o conhecimento: os quais se

⁴¹ Sérgio Buarque de Holanda(1995), Op. cit., p. 165.

⁴² Idem, pp. 165-6.

contentariam com um “saber aparente” já que o conhecimento seria procurado principalmente como fator de prestígio pessoal, um ornamento cujo fim está em si mesmo e não num alvo concreto; atitude que também denotaria, segundo Sérgio Buarque, um certo “*desencanto*” dos intelectuais brasileiros com a “realidade”:

Não têm conta entre nós os pedagogos da prosperidade que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor hipótese, se abrigam verdades parciais, transforma-as em requisito obrigatório e único de todo progresso(...)

Essa e outras panacéias semelhantes, se de um lado parecem indicar em seus predadores um vício de raciocínio, de outro servem para disfarçar um inevitável desencanto em face das nossas condições reais. Variam os discursos de diapasão e de conteúdo, mas têm sempre o mesmo sentido e as mesmas secretas origens.⁴³

Mas, como toda “miragem” constitui também uma “ilusão sedutora” é preciso compreender como as representações intelectuais compondo certas motivações particulares como necessidades gerais expressam as próprias “práticas” com as quais encontram-se intimamente relacionadas. Nesse sentido, “miragem” pode ser pensada fundamentalmente como “ideologia”.⁴⁴ É justamente sob essa “miragem” que poderemos encontrar alguns dos nexos fundamentais do próprio significado político-cultural da defesa da “desanalfabetização” do país, como um tipo de “ação educativa” sobre o “atraso brasileiro”.

1- Analfabetismo X bacharelise romântica

No seu Retrato do Brasil(1928) Paulo Prado(1869-1943) traça com argúcia e fina ironia um quadro sintético exemplar da situação da “formação cultural”, nossa “*Bildung*”, do Brasil de então:

O analfabetismo das classes inferiores - quase de 100% - corre parilhas com a bacharelise romântica do que se chama a intelectualidade do país. Sem instrução, sem humanidades, sem ensino profissional, a cultura intelectual não existe, ou finge existir em semiletrados mais nocivos do que a peste. Não se publicam livros porque não há leitores, não há leitores porque não há livros. Ciência, literatura, arte - palavras cuja significação exata escapa a quase todos.

⁴³ Idem, *ibidem*.

⁴⁴ A categoria de “ideologia” é pensada aqui, como ficou estabelecido, nos marcos gerais da formulação de Marx e Engels na Ideologia Alemã, isto é, como “representações” que nas “práticas sociais” enraizadas no tempo/espço são persuasivamente compostas de “interesses particulares” à “necessidades gerais” ocultando, assim, a “realidade”.

Em tudo domina o gosto do palavreado, das belas frases cantantes, dos discursos derramados: ainda há poetas de profissão. Um vício nacional, porém, impera: vício da imitação. Tudo é imitação, desde a estrutura política em que procuramos encerrar e comprimir as mais profundas tendências da nossa natureza social, até o falseamento das manifestações espontâneas do nosso gênio criador (...) Imitação quer dizer importação. Nesta terra, em que quase tudo dá, importamos tudo: das modas de Paris - idéias e vestidos - ao cabo de vassoura e ao palito. Transplantados, são quase nulos os focos de reação intelectual e artística. Passa pelas nossas alfândegas tudo que constitui as bênçãos da civilização: saúde, bem-estar material, conhecimentos, prazeres, admirações, senso estético.⁴⁵

A relação ambígua que se estabeleceu entre “elites cultas” e “massas analfabetas” no Brasil, dadas as ambigüidades da nossa própria formação social, orientou em grande medida a vida política e cultural da Primeira República. Cultivados na atmosfera modernizante dos anos finais do Império, os intelectuais da “geração modernista de 1870” preocuparam-se de modo acentuado com o problema do analfabetismo no país. Fazem-se defensores ardorosos do progresso técnico-científico, em cuja lógica a defesa da desanalfabetização do país se insere, como forma de civilizar e redimir o país do seu passado colonial que parecia não se dissipar mesmo frente a realidade contemporânea da Segunda Revolução Industrial. Com a Abolição e a República tudo parecia, então, encaminhar-se na direção da desejada modernidade. Esboçada desde a nossa Independência política em 1822, a “desanalfabetização” do país seria bandeira desfraldada aos quatro ventos no âmbito desse processo mais amplo de “transição” da sociedade brasileira da virada do século.

O tema da “educação como redenção nacional”, isto é, como instrumento privilegiado para a remissão do “atraso brasileiro” e regeneração do país perpassa de modo mais ou menos difuso as diferentes reflexões que procuraram qualificar as próprias possíveis razões dessa situação de “atraso” na literatura do pensamento social brasileiro desenvolvida desde o Segundo Reinado, e particularmente a face mais “organizatória” do ensaísmo brasileiro dos anos 20 deste século marcada pela discussão da formação nacional.⁴⁶ Diferentes autores, a partir de diferentes matrizes teóricas e

⁴⁵ Paulo Prado: Retrato do Brasil. 8a. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, pp. 203-4.

⁴⁶ Élide Rugai Bastos: “O ensaísmo nos anos 20 e a formação nacional”, mimeo., s.d.

clivagens ideológicas, refletiram, em diferentes níveis, sobre o tema. Alguns o trataram de modo mais ou menos adjacente, alguns até mesmo de modo panfletário, outros o tomaram diretamente como questão sujeita a desdobramentos críticos e analíticos, outros ainda procuraram tratá-lo em termos do fornecimento de normas de ação. No geral, contudo, a educação é apresentada como instrumento, exclusivo em alguns, principal ou complementar em outros, de correção do “atraso brasileiro”. Alguns autores são, nesse sentido, referências obrigatórias para o exame do problema: Tavares Bastos, Rui Barbosa, José Veríssimo, A. Carneiro Leão, Oliveira Vianna, Manoel Bomfim, João Pinheiro, Francisco Campos, Ronald de Carvalho entre outros.

Mesmo um olhar panorâmico lançado sobre a literatura do pensamento social brasileiro pode flagrar a presença marcante, conquanto difusa, do tema da “educação como redenção nacional”. Vejamos em breves referências alguns casos importantes: rejeitando radicalmente a herança Ibérica(em favor da cultura técnica anglo-saxônica), sua reprodução e ampliação segundo a lógica conservadora da centralização política e administrativa como forma apropriada e legítima de formação da “nação” e de uma moralidade pública num Estado unitário e centralizado, Tavares Bastos(1837-1875) defenderia em A Província(1861) o papel da educação como instrumento privilegiado, um “*agente invisível*”, de formação de uma “ética do trabalho” como uma nova sociabilidade na orientação das relações produtivas, políticas e sociais no Brasil:

Emancipar e instruir é a forma do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a esses entes degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? **O batismo da instrução.** Que reservareis para sustentar as forças produtoras esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que centuplicando a energia do braço humano é, sem dúvida, a mais poderosa das máquinas de trabalho.⁴⁷

Em Tavares Bastos, como sugere Walquíria G. D. Leão Rego, a idéia da capacidade transformadora da educação refere-se ao desafio posto à reforma moral da sociedade

⁴⁷ Tavares Bastos(1975), Op. cit., p. 160(grifos meus).

brasileira em função do problema da emancipação da escravidão.⁴⁸ Na mesma chave liberal preocupações semelhantes seriam desenvolvidas, por exemplo, por Ruy Barbosa(1849-1923) que no seu programa de educação popular A Reforma do Ensino Primário articula “educação” à “produção” chamando atenção para o problema que o analfabetismo acarretaria para a “modernização” da vida produtiva do país:

A extinção do *déficit* não pode resultar senão de um abalo profundamente renovador nas fontes espontâneas da produção. Ora, a produção, como já demonstramos, é um efeito da inteligência: está por toda a superfície do globo, na razão direta da educação popular. Todas as leis protetoras são ineficazes, para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras.⁴⁹

“Educar, trabalhar, produzir, economizar” é a divisa com que A. Carneiro Leão sintetiza, no seu sugestivo “Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras”(1926), o “novo espírito” da vida nacional brasileira, a ser criado via educação.⁵⁰ Na defesa do autor da tese sobre a centralidade da educação no processo de modernização da sociedade brasileira, pode-se notar nitidamente a influência das idéias de Domingo F. Sarmiento(1811-1888) cuja discussão do predomínio da “civilização” sobre a “barbárie” desenvolvida no Facundo(1845)⁵¹ tem por pressuposto, como observou Antonio Candido, uma urbanização latente baseada na instrução.⁵² Perspectiva que seria aprofundada pelo autor tanto nas suas atividades políticas quanto em Educación Popular(1849).⁵³ Na sua vida pública, Sarmiento, com efeito, inicialmente como Ministro de Estado, depois como Presidente da República, imprimiria um valor fundamental, como observou Walquíria G. D. Leão Rêgo, à difusão da instrução primária como

⁴⁸ Walquíria G. Domingues Leão Rêgo: “Um Liberalismo Tardio(Tavares Bastos, Reforma e Federação)”. Tese de Doutorado - Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo, 1989; ver especialmente o capítulo VIII: “Ordem e reforma moral”, pp. 170-199.

⁴⁹ Ruy Barbosa: “Reforma do ensino primário”. Obra completa. Rio de Janeiro: MEC, 1947, t.s. 1-4, v. X, p. 42.

⁵⁰ A. Carneiro Leão: “Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras” em Vicente Licínio Cardoso: À Margem da história da República. Brasília: Editora da UNB, 1981, p. 25.

⁵¹ Domingo F. Sarmiento: Facundo. Tradução de Carlos Maul. 2a. edição. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

⁵² Antonio Candido: “Literatura e subdesenvolvimento” em A Educação pela noite. São Paulo: Ática, 1987, p. 147.

⁵³ Domingo F. Sarmiento: “Educación Popular” apud Leon Pomer(Org.) e Florestan Fernandes (Coord): Sarmiento. São Paulo: Ática, 1983.

política de Estado.⁵⁴ Reclamando o caso “exemplar” da situação educacional da Argentina, e nela o papel intelectual e político de Sarmiento, como um modelo a ser seguido pelo Brasil, sugere Carneiro Leão:

Na Argentina, a figura admirável de Sarmiento, depois de se convencer e de pregar a salvação da nacionalidade pela educação, assumia o governo para realizar o seu programa e iniciar, com decisão, a era da verdadeira prosperidade da sua pátria.

Qual o resultado de tudo isso?

- Que na Argentina em 1919, o Conselho Nacional de Educação, graças à interferência da União pôde dizer: “Em Buenos Aires não há mais uma só criança em idade escolar para quem não haja lugar assegurado numa escola pública”. Entretanto, tudo quanto o nosso entusiasmo dirá é que na nossa capital, com em São Paulo, o analfabetismo foi reduzido à cifra, ainda positivamente pouco recomendável à nossa cultura, de sessenta por cento da população infantil em idade escolar.⁵⁵

Responsável pela reforma do ensino primário e normal de Pernambuco, em 1930, A. Carneiro Leão chamaria ainda a atenção dos seus contemporâneos para a necessidade de formulação e implementação de uma nova política educacional em função do que chama de “*nivelamento político*” entre ex-senhores e ex-escravos operado pela Abolição e legitimado pela República. O autor considerava que, a despeito das “*injustiças*” da organização econômica e social do Brasil sob a Monarquia, havia, então, o que chama de “*aspecto de estabilidade, de gravidade e de lisuras políticas*”, estado relativamente harmônico, e desejável do seu ponto de vista, mas que teria sido profundamente alterado pelos acontecimentos de 1888 e 1889:

A Abolição, libertando, porém, uma população ainda considerável de escravos, e a República, um ano depois, nivelando-a, igualando-a, juntamente com o resto do povo, aos ex-senhores, deram, a todos, as possibilidades de atingirem as mais elevadas situações políticas e sociais.⁵⁶

Oliveira Vianna(1883-1951), por sua vez, desenvolveria, à “Rousseau”, em Populações Meridionais do Brasil(1920) a idéia de que as virtudes públicas deveriam ser

⁵⁴ Walquíria G. Domingues Leão Rêgo: “Tavares Bastos e Oliveira Vianna: Contraponto” em Élide Rugai Bastos e João Quartim de Moraes(Orgs.): O Pensamento de Oliveira Vianna. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 175.

⁵⁵ A. Carneiro Leão(1981), Op. cit., p. 25.

⁵⁶ Idem, p. 21.

induzidas pela educação.⁵⁷ É, no entanto, em Problemas de Organização e Problemas de Direção: o Povo e o Governo (1952) discutindo a organização do “nosso povo”, que Oliveira Vianna retomaria a importância do papel da educação no processo, “necessário” do seu ponto de vista, de integração nacional pelo Estado. Desenvolvendo a idéia da direção da educação popular no sentido do “homem” ao “grupo”, sugere:

o nosso processo educativo - no ponto de vista da educação moral - terá que ser orientado no sentido de desenvolver (pela ação da escola e das instituições extra-escolares) - o sentido da vida coletiva, de que carecemos inteiramente, este sentimento do grupo - *profissional, local ou nacional*; sentimento este que - pelas condições mesmas em que se fez a nossa evolução histórica - não pudemos chegar a constituir e a consolidar, de maneira definitiva, na consciência de cada um de nós, nem na consciência da nossa sociedade.⁵⁸

Em que pese as diferenças ideológicas substantivas entre esses autores, uma certamente fundamental é o próprio tempo histórico em que desenvolveram suas reflexões sobre o Brasil. Nesse sentido, a preocupação central do “liberal” Tavares Bastos no que diz respeito a difusão da instrução elementar, por exemplo, volta-se mais para o problema da redefinição do sistema de valores que então orientava a sociedade brasileira, de “ressocialização” e “integração” dos indivíduos num mundo em transformação no sentido da própria desagregação da ordem senhorial e escravocrata e da emergência, do seio desta, de uma nova ordem social competitiva própria do sistema de classes sociais, e de emancipação e difusão de uma “ética burguesa” do trabalho então coagida e desqualificada na ordem escravocrata sob a qual nos formamos socialmente. Já em Oliveira Vianna, ainda que no contexto da Primeira República liberal e oligárquica mas, já sob as condições políticas e sociais de gestação de um Estado unitário e centralista, embora o problema da “ressocialização do trabalho” certamente persistisse, o decisivo passa a ser o caráter de integração nacional da educação nos quadros de uma nova política unitária e centralista de Estado.⁵⁹

⁵⁷ Oliveira Vianna: Populações Meridionais do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Governo do Estado do Rio de Janeiro/UFF, 1973.

⁵⁸ Idem: Problemas de Organização e Problemas de Direção: O Povo e o Governo. 2a. edição. Rio de Janeiro: Record, 1974, p. 25.

⁵⁹ Walquíria G. D. Leão Rego chama a atenção para o fato de que as distintas inserções ideológicas de Tavares Bastos e Oliveira Vianna não constituem propriamente um obstáculo para o plano do procedimento metodológico, dada a imposição de modo quase convencional, ao longo

É preciso reconhecer em todo caso que o tema do caráter redentor da educação é mais amplo e perpassa também o ensaísmo latino-americano do período em geral. Mais ainda: é possível se pensar que, na verdade, a reflexão sobre esta problemática tenha constituído um momento fundamental na passagem de uma “visão pessimista” para outra mais “otimista” em relação a viabilidade do progresso da modernidade no subcontinente.⁶⁰ O debate sobre a reforma dos sistemas educacionais nos diversos países da América Latina no período, com efeito, esteve relacionado às próprias transformações econômicas vividas, respondendo em termos sub-continentais à qualificação da mão-de-obra requerida por essas transformações. Nesse contexto, como observou Susana Zanetti, generalizaram-se as controvérsias sobre os objetivos e alcances da educação popular para as quais concorreriam não apenas os critérios divergentes de liberais e conservadores, mas sobretudo os dos positivistas. A confiança na capacidade transformadora da educação popular incluiria ainda a demanda de construção de uma democracia e cultura modernas sem exclusão de idéias nem setores sociais como então esperava o antielitista José Martí(1853-1895)

Uma (...) educação prática, não meramente universitária e verbosa (...)
Posto que ali onde os homens não têm um modo seguro e honesto de
ganhar o pão, não há esperanças de que se afirmem as liberdades
públicas.⁶¹

Mais relevo, nesse sentido, mereceriam então os ensaios A Educação Nacional (1890)⁶² de José Veríssimo(1857-1916) e Ariel(1900)⁶³ do seu contemporâneo uruguaio José Enrique Rodó(1871-1917). Em ambos os ensaios a discussão sobre a “regeneração” da América Latina passa principalmente, e de modo estratégico, pela afirmação da educação das “massas” como fator provocador de uma progressiva

do período vivido por esses autores, de um “método histórico-genético” nas análises da sociedade brasileira. Consultar Walquíria G. D. Leão Rêgo(1993), Op. cit., p. 168.

⁶⁰ Consultar Eve-Marie Fell: “Del pensamiento racista al despertar de la conciencia revolucionaria” em Ana Pizarro(org.): América Latina: Palavra, Literatura e Cultura(Volume 2). São Paulo: Memorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, pp. 577-95.

⁶¹ Apud Susana Zanetti: “Modernidad y religación: una perspectiva continental(1880-1916)” em Ana Pizarro(1994), Op. cit., pp. 491-534 - esta e todas as outras citações originalmente escritas em línguas estrangeiras foram por mim traduzidas, sendo as próximas indicadas na nota de rodapé correspondente pela expressão “tradução própria”.

⁶² José Veríssimo(1906), Op. cit.

⁶³ José Enrique Rodó: Ariel. Tradução Denise Bottmann. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

transformação da realidade social e política, no que é erigida como tarefa, ou “missão” intelectual nos termos de uma “ação educativa”. Embora tanto Veríssimo, quanto Rodó, tratem da questão tendo em vista a então crescente e acentuada influência dos Estados Unidos sobre a vida político-cultural latino-americana, chamando a atenção para o imperialismo norte-americano então sob a Doutrina Monroe, os ensaios apresentam diferenças irreconciliáveis quanto a própria qualificação dessa influência. João Alexandre Barbosa observa, por outro lado, que alguns críticos têm insistido na coincidência entre as posturas de Veríssimo e Rodó;⁶⁴ para o autor, contudo, mais importante do que marcar a precedência de Veríssimo em relação a Rodó, já que A Educação Nacional surge dez anos antes de Ariel, é o fato de ambos os ensaios apontarem para uma atitude crítica frente ao imperialismo contemporâneo dos Estados Unidos sobre a América Latina.⁶⁵ Ocorre que, quando se têm em perspectiva o apelo de Ariel para uma maior “espiritualização” do mundo a partir de uma educação clássica, ou “humanista”, combinada a necessidade de aprofundamento por parte das elites locais da experiência cultural latina e ibérica, e sua extensão às massas populares, para fazer frente ao utilitarismo anglo-saxão, e por contraste a perspectiva técnico-científica modernizante de caráter liberal de A Educação Nacional, o ponto de comparação, por aproximação e afinidade, no ensaísmo brasileiro não deveria ser propriamente a obra de Veríssimo, mas sim, nesse sentido, A Ilusão Americana (1893) de Eduardo Prado (1860-1901).⁶⁶ Luiz Werneck Vianna observou a proximidade de Rodó e Eduardo Prado enquanto “anti-americanistas”, distinguindo-os de Oliveira Vianna, segundo o autor, um “outro” antiamericanista:

Com todas as afinidades eletivas existentes entre Oliveira Vianna, Prado e Rodó, igualmente ibéricos, católicos, os dois brasileiros, monarquistas, persiste uma diferença radical: o caminho da singularidade ibero-americana previsto em Rodó e Prado requer o confronto com a matriz anglo-saxônica, o que não ocorre com Oliveira Vianna que, como temos insistido, não a compreende, em registro americanista, como subsumida ao utilitarismo e à cultura do

⁶⁴ Trata-se de, entre outros, Jean Franco: The Modern Culture of Latin American: Society and the Artist. Harmondsworth: Penguin Books, 1970 e R. Fernandez Retamar: Caliban: Apuntes sobre la Cultura de Nuestra America. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1973.

⁶⁵ José Veríssimo: Cultura, Literatura e Política na América Latina. Seleção e apresentação de João Alexandre Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 9.

⁶⁶ Eduardo Prado: A Ilusão Americana. Paris: Armand Colin et Cie. Éditeurs, 1895.

individualismo. A Ibéria de Rodó e Prado está no passado, um passado, é certo, a ser restaurado e revitalizado. A de Oliveira Vianna, no futuro, uma nova idealidade a ser atingida através de uma nova e intensa relação entre Estado e sociedade civil. Prado e Rodó não cultuam o Estado, mas os valores do espírito numa democracia eticamente orientada, diversamente de Oliveira Vianna que reconhece naquela agência a manifestação da potência espiritual em ato, e, nesse sentido, se distancia do humanismo clássico deles.⁶⁷

Escrito dois anos após a proclamação da República, o ensaio A Educação Nacional de José Veríssimo pode ser considerado como um “manifesto” precursor da “nacionalização” da educação que, do ponto de vista técnico-científico, se associava a então chamada “ciência pedagógica” e, também, particularmente, de “nacionalização” dos próprios textos literários utilizados como material didático nas escolas primárias brasileiras que, até àquela altura, constituía-se predominantemente de obras portuguesas.⁶⁸ O ensaio, na verdade, apresentava a pretensão de se constituir num tipo de subsídio para a implementação e o aprofundamento por parte da República, e das elites emergentes do novo regime, de novos programas educacionais e sistemas escolares no combate ao nosso legado cultural Ibérico, principalmente no que diz respeito ao predomínio das ciências morais e filosóficas em detrimento das ciências exatas necessárias ao então emergente processo industrial. É no prefácio da sua segunda edição, em 1906, frente a frustração com a política educacional afinal implementada pelos primeiros governos republicanos que as expectativas que revestiam o caráter propositivo do ensaio são esclarecidas. Relata, nesse sentido, José Veríssimo:

Este livro foi escrito logo após a proclamação da República. Não me arreio de dizer que o foi com a máxima boa fé e sinceridade. Meditei-o e escrevi-o na doce ilusão e fagueira esperança de que o novo regime, que nossa pátria legitimara, havia realmente de ser de emenda e correção dos vícios e defeitos de que os propagandistas, entre os quais me poderia contar, levaram mais de meio século a exprobrar a monarquia.

Ao seu ingênuo autor desde a juventude dedicado, com ardor e estudo, as questões de educação, parecia [que] tanto a filosofia especulativa como a experiência da humanidade certificavam que o meio mais apto, mais profícuo, mais direto e mais perfeito de obter

⁶⁷ Luiz Wernick Vianna: “Americanistas e Iberistas: a polêmica de Oliveira Vianna com Tavares Bastos” em Élide Rugai Bastos e João Quartim de Moraes(1993), Op. cit., p. 385-6.

⁶⁸ Sobre a literatura utilizada como material didático nas escolas primárias brasileiras antes da Primeira República consultar Leonardo Arroyo: Literatura infantil brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

emenda e correção era a educação. E assim pensando, ingênua talvez, mas convincentemente, ele o escreveu num verdadeiro alvoroço de entusiasmo para, do fundo da sua obscuridade provinciana, propor este expediente como o mais exato às intenções do regime, e às condições do país.⁶⁹

A República, com efeito, não alteraria, ao menos nos seus primeiros anos, a situação educacional do país em relação aos anos do Segundo Reinado, principalmente, como observou Jorge Nagle, no que diz respeito a implementação de políticas públicas de Estado efetivas na área educacional.⁷⁰ As próprias reformas educacionais, tanto a “Benjamin Constant” em 1890 de âmbito federal na área da escola secundária, quanto as de âmbito estadual na área da escola primária e normal que se seguiram a reforma “Caetano de Campos” de São Paulo em 1892, como por exemplo, a de Sampaio Dória em 1920 no mesmo estado; a de Lourenço Filho em 1923 no Ceará; a de Anísio Teixeira na Bahia em 1925; a de Francisco Campos em Minas Gerais, 1927; em 1928 a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal; entre outras não alterariam efetivamente o padrão educacional herdado do Império marcado pela ausência de políticas públicas de Estado na área. Ainda que visando a ampliação da clientela escolar, essas reformas, na verdade, permaneceriam circunscritas, segundo o influxo ideológico da época e a própria estrutura da sociedade brasileira, a iniciativa de substituição genérica do modelo curricular “humanista” herdado do Império por outro de natureza mais “científica”. No plano político, essas reformas apontariam, no limite, como sugere Jorge Nagle, para um crescente esforço de incorporação ao Estado liberal de uma orientação intervencionista na área da educação.⁷¹ Mas, apesar dessa efetiva continuidade, a representação da instalação da República como momento histórico particularmente propício para a formulação de uma nova política nacional de educação constitui um “lugar comum” no período e pode ser encontrada em diferentes registros da época. Durante a Primeira República muitos movimentos civis proclamariam o analfabetismo como principal problema do país e o maior obstáculo ao nosso

⁶⁹ José Veríssimo(1906), Op. cit., pp.V-VI.

⁷⁰ Jorge Nagle(1977), Op. cit., pp. 261-291.

⁷¹ Idem, p. 262.

“progresso”. “Estandarte da civilização”, nas palavras de Afonso Celso numa conferência sobre exposições industriais, a desanalfabetização do país foi bandeira desfraldada aos quatro ventos na Primeira República.⁷² Integrou o programa de diferentes grupos e movimentos civis do período: Liga Nacionalista, Liga de Defesa Nacional, Campanha Civilista, Grupo Brasília, Ação Nacionalista, Movimento Socialista.⁷³ Publicistas da causa percorriam o país naqueles anos iniciais do século defendendo a simetria da alfabetização do povo e a democratização da sociedade como expressão própria da sua modernização.⁷⁴

2 - Uma ilusão ilustrada

A “ilusão ilustrada” da educação como redenção nacional esteve, com efeito, tão amplamente difundida na sociedade brasileira da Primeira República que se manifesta até mesmo num caso extremo de “dandismo” como o de João do Rio(1880-1921), que o fixaria em O Momento Literário(1908), inquérito por ele organizado que reúne cerca de trinta e seis depoimentos de literatos do período, no qual, a propósito do progressivo aumento do jornalismo na vida cultural brasileira, a “desanalfabetização” do país acabaria sendo uma das questões mais recorrentemente tematizadas pelos inquiridos.⁷⁵

Como, por exemplo, apontava o então já ilustre Olavo Bilac:

Se fosse possível, eu me centuplicaria para difundir a instrução, para convencer os governos da necessidade de criar escolas, para

⁷² Afonso Celso Jr.: “Exposições Industriais” em Conferências Populares. Rio de Janeiro, 1, jan. 1876, p. 83. Apud Francisco Foot Hardman: Trem Fantasma: A Modernidade na Selva. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 227.

⁷³ Consultar Jorge Nagle(1977), Op. cit., p. 262.

⁷⁴ É claro que a problemática do “atraso brasileiro” também originaria outros movimentos políticos e civis ao longo do primeiro período republicano; é o caso, por exemplo, as campanhas sanitaristas da “Liga Pró-Saneamento do Brasil” criada em 1918 por membros da Academia Nacional de Medicina, catedráticos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, cientistas do Instituto Oswaldo Cruz, antropólogos do Museu Nacional, juristas, militares e o próprio então Presidente da República Wenceslau Brás(1868-1966). Nesse caso, a “doença” seria o principal fator social que manteria o país na barbárie, sendo a transformação do elemento popular uma consequência da atuação de políticas públicas de saúde. Sobre o movimento sanitarista na Primeira República consultar Nísia Trindade Lima e Gilberto Hochman: “Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da Primeira República” em Raça, Ciência e Sociedade/Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos(Orgs.). Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p. 23-40.

⁷⁵ João do Rio(pseudônimo de Paulo Barreto): O Momento Literário. Rio de Janeiro e Paris: Garnier, s.d.(1908), p. 326-7.

demonstrar aos que sabem ler que o mal do Brasil é antes de tudo o mal de ser analfabeto.⁷⁶

Utilizando-se em grande medida desses depoimentos recolhidos por João do Rio e retomando, num certo sentido, a sugestão de Antonio Candido de que o analfabetismo constitui o traço básico do subdesenvolvimento no terreno cultural (não apenas nos seus aspectos “externos” devido ao pequeno número de leitores reais mas, como parte da dialética entre as “condições materiais” de existência da literatura e a “consciência do escritor”, na própria natureza da produção estética e intelectual)⁷⁷ Nicolau Sevcenko tratando em perspectiva histórica da relação entre “elites cultas” e “massas analfabetas” na Primeira República chama a atenção para o fato de que o analfabetismo forneceu o tom geral à atividade intelectual do período:

foi o analfabetismo que forneceu o tom geral à atividade intelectual no Brasil neste período. É a partir dele que os escritores assumem suas posições, é em função dele que definem seus propósitos. Singulares veredas por cujas tramas embaraçadas é a incultura que acaba por determinar os rumos da cultura.⁷⁸

Diferente de Antonio Candido, no entanto, que no limite acaba por datar essa “ilusão ilustrada” como ideologia própria de uma fase histórica determinada, a de “consciência amena do atraso”,⁷⁹ Nicolau Sevcenko a percebe de modo mais “estrutural” e tende a tratá-la como fenômeno mais amplo relacionado às próprias “condições” de implantação da modernidade no país. É, nesse sentido, que amplia o espectro de referência desse tipo de defesa da alfabetização das massas sugerindo que:

O fenômeno aliás não é exclusivamente brasileiro. Ele se manifesta em todas as nações presas a estruturas arcaicas e em que um pequeno número de letrados de cultura européia assiste pasmado ao aprofundamento, em níveis nunca imaginados, do abismo que separa cada vez mais seus países da realidade da Europa da Segunda Revolução Industrial. Basta pensar no Império Russo, com seus 95% de analfabetos da segunda metade do século XIX, e onde se assiste ao florescimento da *intelligentzia*, em que despontam entre outros

⁷⁶ Idem, p. 03.

⁷⁷ Antonio Cândido (1987), Op. cit., p. 143.

⁷⁸ Nicolau Sevcenko: “O fardo do homem culto: Literatura e analfabetismo no prelúdio republicano” em Revista de Cultura Vozes, n. 9, novembro de 1980, p. 69.

⁷⁹ Sobre este ponto ver Paulo Arantes: “Providências de um crítico literário na periferia do capitalismo” em Maria Angela D’Inacio e Eloísa Faria Scarabôto: Dentro do texto, dentro da vida: ensaios sobre Antonio Candido. São Paulo: Companhia das Letras, Instituto Moreira Salles, 1992, p. 253.

Dostoevsky, Tchekhov e Tolstói. Ou na Espanha, com seus 80% de analfabetos no mesmo período(a mesma cifra que o Brasil) e agitada pela "geração de 1898", grupo intelectual modernizador de que faziam parte Joaquim Costa y Martinez e Miguel de Unamuno. Ou ainda, caso mais interessante para nós, Portugal - com seus 78% de analfabetos no fim do século e a impressionante cifra de 8 professores para cada 10.000 alunos - que foi literalmente abalado pela Escola de Coimbra, encabeçada por Eça de Queiroz e Antero de Quental.⁸⁰

É importante observar, nesse sentido, que a fixação da "geração modernista de 1870" com a questão educativa ao longo da Primeira República está, com efeito, menos ligada a uma postura "humanista" de linhagem ilustrada e mais diretamente relacionada à própria aspiração modernizante e democrática que, inspirada em intelectuais e políticos franceses como Ernest Renan(1823-92) e Georges Clemenceau(1841-1929), serviria de base ideológica à propaganda republicana. Nesse sentido sugere Nicolau Sevcenko:

Posta de lado a sobrevivência do ideal da Ilustração que persiste nessa crença messiânica nos poderes redtores do mestre-escola, a fonte em que se inspiram esses escritores é outra e mais moderna. Ela repousa basicamente nas obras e nos discursos dos democratas franceses da III República (...) A aspiração democrática e a identificação com as camadas populares foram a ideologia de base de toda a agitação republicana conduzida pelos intelectuais através dos jornais, que, após a proclamação da República, seria o esteio de suas pregações antioligárquicas (...) A luta pela instrução básica contudo apresentava-se apenas como uma plataforma, a mais importante todavia, de uma campanha mais ampla e propósitos mais profundos, que visava em última instância à redenção das camadas populares de sua condição de indigência social.⁸¹

A República aguçou, como se sabe, a ânsia do progresso da modernidade.⁸² E, de fato, a republicanização do Estado-nação brasileiro se fez acompanhar pelo avanço dos "valores burgueses", em cuja lógica técnico-científica se inseria, entre outras exigências, a da desanalfabetização do país. A chamada "geração modernista de 1870" se empenharia antes de tudo em sintonizar o pensamento brasileiro com a filosofia e a

⁸⁰ Nicolau Sevcenko(1980), Op. cit., p.68.

⁸¹ Idem., pp. 66-7.

⁸² Sobre a ascensão dos valores no Brasil no período consultar Jeffrey Needell: Bélie époque tropical. Sociedade e cultura no Rio de Janeiro do início do século. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Para uma visão integrada do processo consultar Caio Prado Jr.: "A República burguesa(1889-1930)" em História Econômica do Brasil. 36a. edição. São Paulo: Brasiliense, 1988, pp. 207-283.

ciência mais avançadas da época numa flagrante tentativa de demonstrar a sua própria “modernização”. Seduzidos pelo avanço da modernidade burguesa, os intelectuais e artistas dessa geração, numa alegoria da influência da França da III República na nossa vida cultural como um todo, sacudiriam o pó dos uniformes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838, e passariam a entrar, desde 1897, nos modernos fardões da Academia Brasileira de Letras, afirmando-se como arautos do “progresso” - ideologia aguçada pela lógica secular, materialista, naturalista, cientificista e positivista da qual se fizeram vozes. Convertidos os seus *pince-nez* em “objetivas”, esses intelectuais e artistas explorariam genericamente o texto ensaístico e ficcional como modo de recriação da própria “nação”. Esse “ideal fotográfico” de matriz positivista, alimentaria diferentes “retratos do Brasil” com os quais germinariam opções decisivas para a nossa vida político-cultural posterior. O período da virada do século, como efeito, é marcado por transformações de ordens econômica, política e cultural segundo a crescente lógica da racionalidade burguesa própria ao processo industrial, as quais em parte conferiam sentido histórico à perseguição de um ideal de modernidade à intelectualidade do país. O deslocamento do eixo econômico para as regiões do Centro e do Sul, a Abolição e a emergência de um novo regime de trabalho, a deposição do imperador e a re-organização política do país em novas bases republicanas, os sucessivos levantes sociais que então se seguiram, a imigração européia, a emergência de diferentes grupos sociais urbanos fazem a dinâmica social do período extremamente rica e complexa.

Instalada a República, é forçoso reconhecer, contudo, que a própria “aspiração democrática” que serviria de base a sua propaganda foi sendo progressivamente desmascarada pela persistência da exclusão política das camadas populares do exercício democrático, oficialmente manifesta aliás, na manutenção da restrição ao voto do analfabeto na constituição de 1891. E os números relativos ao problema do analfabetismo ao longo do primeiro período republicano e subsequentes, com efeito, não permitem a visualização de qualquer modificação estrutural em relação ao quadro imperial: em 1890 o analfabetismo era realidade para cerca de 84% dos brasileiros,

passando para 75% em 1920 e 57% em 1940.⁸³ Do ponto de vista dos defensores da desanalfabetização do país, portanto, a República não teria alterado o quadro político-cultural herdado do Império, no qual, segundo a fórmula de José Murilo de Carvalho, a elite

era uma ilha de letrados num mar de analfabetos.⁸⁴

Seria justamente desta “ilha”, não é preciso salientar muito, que emergiria a “*miragem da alfabetização do povo*”. A “frustração” dos diferentes grupos sociais que se tinham envolvido inicialmente com a República constitui, por outro lado, um dos capítulos mais complexos da história política e cultural do Brasil. Sobre essa “frustração” observa José Murilo de Carvalho:

A expectativa inicial, despertada pela República, de maior participação, foi sendo assim sistematicamente frustrada. Desapontaram-se os intelectuais com as perseguições do governo Floriano; desapontaram-se os operários, sobretudo sua liderança socialista, com as dificuldades de se organizarem em partidos e de participarem do processo eleitoral; os jacobinos foram eliminados. Todos esses grupos tiveram de aprender novas formas de inserção no sistema, mais fáceis para alguns, mais difíceis para outros. Os intelectuais desistiram da política militante e se concentraram na literatura, aceitando postos decorativos na burocracia, especialmente no Itamaraty de Rio Branco. Os operários cindiram-se em duas vertentes principais, a dos anarquistas, que rejeitava radicalmente o sistema que os rejeitava, e a dos que procuravam integrar-se através dos mecanismos de cooptação do Estado. Os jacobinos desapareceram de cena. Quanto ao grosso da população, quase nenhum meio lhe restava de fazer ouvir sua voz, exceto o veículo limitado da imprensa.⁸⁵

É preciso não esquecer, contudo, que a ambigüidade das reflexões e posicionamentos políticos desses intelectuais estão diretamente relacionados às próprias ambigüidades da realidade brasileira coetânea. Uma compreensão mais profunda da “frustração” dos intelectuais com a República como fenômeno sociológico precisa, nesse sentido, relacioná-la à situação de crise particular da “geração modernista de 1870” correlativamente ao processo de transição da sociedade brasileira

⁸³ Antonio Candido: “Literatura e cultura de 1900 a 1945” em Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária. 6 edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1980, p. 137.

⁸⁴ José Murilo de Carvalho: A Construção da Ordem: a Elite Política Imperial. Rio de Janeiro: Campus, 1980, p. 51.

⁸⁵ José Murilo de Carvalho: Os Bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 37.

da época: localizá-la na própria textura dos conflitos existenciais e culturais de uma geração que, ao vivenciar a dissolução de uma “sociedade tradicional”, experienciou uma profunda tensão entre a herança dos valores paternalistas herdados e a convicção modernizadora dos valores burgueses desejados. E, diga-se mais uma vez, antes mesmo do próprio amadurecimento social dos conflitos postos no contexto da “transição” da sociedade brasileira marcado por ambigüidades profundas que exigiam crescentes esforços dos intelectuais no ajustamento histórico das idéias.

Ajustamentos e paradoxos históricos que, na verdade, constituem questões decorrentes não apenas do funcionamento incompleto do padrão burguês no país, mas das próprias paradoxais possibilidades abertas por essa “insuficiência”. Esta problemática constitui o núcleo repetitivo do conjunto de hipóteses relacionadas que a pesquisa procurou levantar e, em parte, desenvolver sobre a reflexão de Manoel Bomfim. Nesse sentido, tomamos uma observação de Roberto Schwarz a propósito de Memórias póstumas de Brás Cubas(1880) como um tipo de referência substancial de uma problemática inevitável com a qual o estudioso do pensamento social e da literatura brasileira se depara: a dualidade da nossa realidade sociológica que coloca lado a lado os traços moderno e pré-burguês, seus desafios e possibilidades:

Esta complementaridade entre instituições burguesas e coloniais esteve na origem da nacionalidade e até hoje não desapareceu por completo. Pela posição-chave, e também pelo pitoresco, no qual se registra o desvio em relação ao modelo canônico anglo-francês, aquela articulação - desconjuntada por natureza - tem estado no centro da reflexão literária e teórica sobre o país, de que se tornou quase a marca distintiva. Contudo basta considerar a nova divisão internacional do trabalho, em que às ex-colônias coube o papel de consumidores de manufaturados e fornecedores de produtos tropicais, para entender que o desenvolvimento moderno do atraso só em primeira instância era uma aberração brasileira(ou latino-americana). O fundamento efetivo estava no que a tradição marxista identifica com o ‘desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo’, expressão que designa a equanimidade sociológica particular a esse modo de produção, o qual realiza a sua finalidade econômica, o lucro, seja através da ruína de formas anteriores de opressão, seja através da reprodução e do agravamento delas. Contrariamente ao que as aparências do atraso fazem supor, a causa última da absurda formação social brasileira está nos avanços do capital e na ordem planetária criada por eles, de cuja atualidade as condutas disparatadas de nossa classe dominante são parte legítima e expressiva quanto o decoro vitoriano. Isso posto, digamos que o Brasil se abria ao comércio das nações e virtualmente à totalidade da cultura contemporânea mediante a expansão de

modalidades sociais que se estavam tomando a execração do mundo civilizado.⁸⁶

No significado político-cultural da defesa da “educação como redenção nacional” destacam-se, enfim, três aspectos fundamentais que a constituem e que, num plano analítico, desautorizam sua interpretação em termos dos ideais civilizacionais universalistas do Iluminismo; ou ao menos a impõe como resultado de um “iluminismo tardio”. Em primeiro lugar, a “tese” da desanalfabetização do país como modo de redenção dos nossos “males de origem”, utilizando a expressão de Manoel Bomfim,⁸⁷ concorreria antes de tudo para a definição de algumas pré-condições fundamentais para se pensar o Brasil como “nação”. Tema que, como se sabe, mobilizaria artistas, intelectuais e políticos do período. A escola primária, instituição responsável pela “desanalfabetização” do país e pela difusão da instrução elementar foi um dos principais “agentes sociais” do processo político-cultural de “invenção” e maturação da idéia de “nação” e de um “sentimento nacional” nos futuros súditos do Estado-nação.⁸⁸

A difusão dessa “ideologia ilustrada” na sociedade brasileira da época se relaciona, certamente, com o quadro ideológico mais amplo da época, tanto no seu imaginário cultural, marcado pela aspiração de modernização técnica e científica do país, no que muito influenciou a então crescente centralidade assumida pela imprensa

⁸⁶ Roberto Schwarz: Um Mestre na Periferia do Capitalismo - Machado de Assis. São Paulo: Duas Cidades, 1990, pp. 38-9.

⁸⁷ Manoel Bomfim: A América Latina: Males de Origem. O Parasitismo Social e Evolução. Rio de Janeiro/Paris: Garnier, s.d.(1905). A obra pode ser mais facilmente consultada na sua 4a. edição: Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

⁸⁸ Consultar Eric Hobsbawm: “Introdução: A invenção das tradições”, em E. Hobsbawm e T. Ranger: A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

O fenômeno da “construção da nação”, como se sabe, têm sido exaustivamente estudado. Constitui um tópico central do trabalho que apresentamos; o qual nutre-se diretamente de algumas contribuições conceituais específicas. Segue, num plano geral, a perspectiva analítica de Eric Hobsbawm, segundo a qual há uma reciprocidade entre as dimensões cultural e política no processo histórico de “construção do Estado-nação”, como formação política típica das sociedades contemporâneas da II Revolução Industrial, isto é, desenvolvida entre 1870 e a Grande Guerra. Do autor consultar: “O nacionalismo” em A Era das Revoluções(1789-1848) 7a. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, pp. 151-63; “A construção das Nações” em A Era do Capital(1848-1875) 4a. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, pp. 101-16; e “Bandeiras desfraldadas: nações e nacionalismo” em A Era dos Impérios(1875-1914) 2a. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, pp. 203-32. Para o caso da formação do Estado-nação no Brasil, seguimos a perspectiva de Elisa Pereira Reis, segundo a qual a Primeira República foi um período estratégico para a formação do Estado-nação brasileiro. Um excelente resumo das pesquisas da autora encontra-se em: “O estado nacional como ideologia: o caso brasileiro” em Estudos Históricos: Identidade Nacional. Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1989, pp. 187-203.

na vida cultural e política do país, quanto no imaginário político, marcado pela aspiração democrática que revestiu os primeiros anos de agitação republicana influenciada pela França da III República como a nossa vida cultural em geral. Com efeito, essa “aspiração democrática” trazia, ao menos de modo implícito, nas pregações antioligárquicas dos intelectuais uma determinada identificação com as camadas populares. É preciso observar, em todo caso, que a própria adoção do modelo progressista do Estado-nação europeu de regime liberal e democrático pelo nosso republicanismo doutrinário supunha, ainda que apenas em tese, a alfabetização do povo para o pleno funcionamento de uma sociedade democrática no país.

É preciso reconhecer, em segundo lugar, que na própria defesa da desanalfabetização do país, os intelectuais da “geração modernista de 1870” impelidos a participarem do processo político-cultural de construção da “nação”, redefiniam o próprio estatuto do trabalho intelectual e artístico na sociedade brasileira e que, posteriormente, este “caminho educativo” seria decisivo na própria definição de uma “identidade social” para os grupos intelectuais.⁸⁹

Contudo, a defesa da desanalfabetização do país também colocaria a mostra um certo sentimento de “exclusão do contexto” por parte desses intelectuais, cuja visão de mundo, como observou Antonio Candido, ao considerarem-se grupo à parte face a incultura dominante conformara-se como “flutuante”.⁹⁰ Entre a “sublimação narcisista” e a “impotência real”, esse sentimento de “exclusão do contexto” dos intelectuais permitiria, em parte, o reconhecimento de um papel social desse grupo face a modernização do país. Nesse sentido, Nicolau Sevcenko sugere que esse sentimento de “exclusão” acabaria por revelar, na verdade, um sentimento exacerbado de superioridade intelectual e moral que induziria esse grupo de intelectuais a jogar sobre

⁸⁹ A discussão de Luciano Martins sobre a “gênese de uma intelligentsia no Brasil”, embora concentrada num período imediatamente posterior ao período aqui em estudo, parece inteiramente pertinente para esclarecer e iluminar o próprio movimento histórico de redefinição do estatuto do trabalho intelectual na sociedade brasileira que começava a se delinear embrionariamente na própria virada do século sendo definido, posteriormente, através da própria “reforma do ensino”. Consultar Luciano Martins: “A gênese de uma intelligentsia - os intelectuais e a política no Brasil, 1920 a 1940” em *RBCS/ANPOCS*, n. 4, vol. 2, junho de 1987, pp. 65-87.

⁹⁰ Antonio Candido(1987), Op. cit. p. 148.

os seus próprios ombros a responsabilidade da redenção social do “povo brasileiro”, e da própria “nação”:

Todo esse apostolado social contudo, de parte a boa vontade que o animava, trazia consigo um vício intrínseco, um mal de origem. Inspirado por um sentimento, consciente ou não, de superioridade intelectual, ele não poderia deixar de se traduzir em um anseio paternalista de fundo autoritário, um desejo de exercer tutela. Tratava-se de roubar o rebanho aos maus pastores para conduzi-lo triunfalmente, sob a sua custódia, à Canaã prometida. Uma repetição modernizada do mito bíblico numa versão igualmente patriarcal. Esse autoritarismo velado reponta praticamente todas as declarações de fundo pragmático ou idealista desses intelectuais.⁹¹

Por último é preciso observar que a defesa da “desanalfabetização” do país e da difusão da instrução elementar respondia ainda à necessidade de redefinição do sistema de valores que orientava a sociedade, particularmente de “ressocialização” e “integração”, ou não, dos grupos sociais num mundo em transformação no sentido da desagregação da ordem social escravocrata e senhorial e da emergência da ordem social competitiva, assim como do seu correspondente sistema de classes sociais. Colocava-se em jogo a própria emancipação e difusão parcial, segundo os grupos sociais, de uma “ética burguesa” coagida e desqualificada na ordem escravocrata sob a qual nos formamos socialmente.⁹²

Os próprios momentos de transformações econômicas, como observou Octávio Ianni, parecem, com efeito, motivar o debate sobre a reformulação dos sistemas educacionais.⁹³ Respondendo em termos da necessidade de qualificação da mão-de-obra requerida pelas transformações produtivas pelas quais passávamos, o ideal ilustrado da educação como redenção nacional deve ser compreendido, portanto, como parte integrante do ideário burguês que naquele momento histórico estava associado as

⁹¹ Nicolau Sevcenko(1980), Op. cit. p. 68.

⁹² Sobre a problemática da “sociabilidade” dos indivíduos na sociedade consultar Peter Berger e Thomas Luckmann: A Construção Social da Realidade. 6a. edição. Petrópolis: Vozes, 1985. Sobre a problemática da “integração” dos indivíduos na ordem competitiva burguesa no Brasil consultar Florestan Fernandes: “A formação da ordem social competitiva” em A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de Interpretação Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, pp. 149-97; e A Integração do Negro na Sociedade de Classes. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1965, 2. vols. Ver principalmente a primeira parte do livro 1, pp. 1-69.

⁹³ Octávio Ianni: “Educação e Classes Sociais” em Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963, pp. 183-269.

exigências práticas do Estado-nação. Isto nos remete para uma compreensão mais profunda da articulação histórica dos processos de construção do Estado-nação moderno com o movimento inclusivo mais amplo do capitalismo da Segunda Revolução Industrial, e do próprio papel dos intelectuais nesse processo, como também da articulação entre Estado e Sociedade numa situação de "capitalismo dependente" como a do Brasil que exigia, segundo a lógica do capital, uma determinada ressocialização dos indivíduos para uma integração determinada do país na ordem competitiva burguesa. Atualizada pelos ideais de "progresso" e "civilização" na organização liberal do sistema político, na valorização dos seus supostos, herdados pela República da Independência, o ideal ilustrado da educação como redenção nacional respondeu, nesse processo, às necessidades de educação do povo na cultura técnica posta pelo avanço do capitalismo industrial que, em tese, supunham a recusa da herança ideal do colonizador e a adesão ao Iluminismo europeu. Recursos intelectuais que, quanto aos seus significados sociais, no entanto, não podiam mais ser apreciados apenas como contribuição para a "civilização do país" mas, também, como se revelaria na prática das relações sociais, como cobertura cultural da opressão de classe. Como aliás ilustra tão bem a personagem Dom Casmurro de Machado de Assis, cuja trajetória, como sugere Roberto Schwarz, corresponde ao próprio processo de apropriação oligárquica do progresso no plano das idéias:

Quando pela primeira vez em nossas letras, com Machado de Assis, a inteligência da forma bem como as idéias modernas comparecem livres de inadequação e diminuição provinciana, já não é dentro do anterior espírito de missão. Por exemplo, os excelentes recursos intelectuais vinculados a Bento Santiago não representam uma contribuição a mais para a civilização do país, e sim, ousadamente, a cobertura cultural da opressão de classe. Longe de ser a solução, o refinamento intelectual da elite passa a ser uma face - com aspectos diversos, positivos e também negativos - da configuração social que o romance saudosamente relembra, ou desencantadamente põe a nu.⁹⁴

Mas, ainda que a defesa da desanalfabetização do país como modo de viabilizar a instauração do progresso da modernidade tenha sido embalada, num período

⁹⁴ Roberto Schwarz: "A poesia envenenada de Dom Casmurro" em Duas Meninas. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 13.

reconhecidamente marcado por diferentes e acirradas polêmicas, pelas mais diferentes vozes - entre "Jecas" e "Janotas" - no tom ameno do "consenso", convém não deixar, contudo, que esse "coro dos contrários" obscureça a compreensão das diferentes razões e sensibilidades latentes às aparentemente unissonantes vozes dos seus defensores. Há que se observar os "intervalos" em sua emissão simultânea. A advertência de Karl Manheim parece válida no contexto:

Palavras jamais significam a mesma coisa quando usadas por diferentes grupos, ainda que no mesmo país, e leves variações de sentido nos fornecem as melhores pistas para as diferentes tendências de pensamento numa comunidade.⁹⁵

⁹⁵ Karl Manheim(1959), op. cit., p. 77.

CAPÍTULO II

PROTÁGORAS SOB O SOL

A orientação naturalista européia nos estudos das coletividades humanas dominante na virada do século XIX para o XX marcaria profundamente, como se sabe, o pensamento latino-americano em geral do período, desenvolvido tanto nas modalidades narrativas historiográfica, ensaística e também ficcional, quanto pelas disciplinas em vias de formação, como a sociologia, a antropologia e a psicologia social. Sob o influxo dominante do darwinismo social e do organicismo spenceriano, o “biológico” seria adotado como modelo epistemológico legítimo de explicação “científica” do mundo, configurando, assim, a visão de uma luta universal dos organismos pela sobrevivência e de uma hierarquia natural que dividiria a humanidade em raças “superiores” e “inferiores”. Tomando esses dogmas como “leis científicas”, supostamente irrefutáveis, a intelectualidade latino-americana do período formularia - sob a batuta de publicistas do colonialismo europeu como Gustave Le Bon, Lombroso, Gumplowicz, Vaccaro, Nordau, Lapouge entre outros discípulos do mestre Gobineau - uma série de diferentes diagnósticos sobre o “trágico destino” reservado às nações latino-americanas egressas do sistema colonial em função da nossa constituição étnica. Seria o caso de autores como Agustín Álvares: Manual de Patología Política(1899); César Zumeta: El Continente Enfermo(1899); Manuel Ugarte: Enfermedades Sociales(1905), Alcides Arguedas: Pueblo Enfermo(1909) entre outros autores que considerariam a suposta “doença” do sub-continente como um fato científico que, curiosamente, não exigia qualquer demonstração; daí, como observou Eve-Marie Fell, nos primeiros anos do século XX, a pergunta de muitos dos nossos ensaístas latino-americanos não ser exatamente: “*Estaremos doentes ?*”, mas sim “*De que estamos doentes ?*”.⁹⁶

⁹⁶ Eve-Marie Fell(1994), Op. cit., p. 581.

No que diz respeito ao processo social brasileiro é possível considerar, no entanto, do ponto de vista de uma “sociologia do conhecimento”, que não se tratava simplesmente da adoção “servil” ou “mecânica” por parte da intelectualidade local das teorias deterministas dos publicistas do colonialismo europeu, mas, também, da atualização do pensamento brasileiro à filosofia e a ciência dominante da época, chegando mesmo, em alguns casos, ao cuidado de adaptação dessas teorias às próprias “peculiaridades” da nossa realidade sócio-histórico-cultural, como, por exemplo, no caso da chamada “Escola do Recife”. A própria entrada de novas idéias no Brasil naquele momento histórico estava associada, como sugere Roberto Schwarz, à expectativa de que a *“ciência fundaria um tipo de autoridade mais racional e civilizada que a patronagem”*.⁹⁷ A sustentação de fundo desse quadro de reflexões sobre o “destino” do país viria, num sentido sociológico mais amplo, do processo de crescente industrialização e racionalização burguesa da Segunda Revolução Industrial que, observado pelo ângulo de um país egresso do sistema colonial, como o Brasil, não poderia deixar de refletir seu “atraso” relativamente ao desenvolvimento material e cultural da Europa, e, também, cada vez mais, dos Estados Unidos.

Mas, embora essa adoção do “biológico”, em maior e menor grau, como modelo epistemológico cientificamente legítimo de explicação do mundo, assim como da sua correspondente perspectiva determinista racial, possam exprimir genericamente a tentativa de atualização do pensamento brasileiro ao discurso cientificista dominante da época, é preciso não perder de vista, contudo, que essa “modernização” se faria no sentido da naturalização não apenas das relações sociais então correntes no país de importância fundamental para nossa formação social, como a Escravidão e a Abolição, por exemplo, como também da nossa própria herança colonial. Nesse sentido, vale citar uma observação de Roberto Schwarz bastante precisa na identificação dos problemas teóricos e sociais decorrentes dessa adesão de grande parte da nossa intelectualidade ao cientificismo naturalista da época:

⁹⁷ Roberto Schwarz(1990): “O Papel das idéias” em Op. cit., p. 159.

a ala cientificista de nossos críticos, diante do auto-exame social a que a dissolução da ordem escravista convidava, foi buscar autoridade e recursos intelectuais na miragem da ciência européia, assimilada em variante degradada, quase supersticiosa. Não há dúvida quanto ao ímpeto de luta das convicções evolucionistas, que arremetiam contra o providencialismo católico e a idealização da ordem tradicional. Mas a sua virtualidade legitimadora num país que, levava a cabo a Abolição, não pensava trazer os seus pobres à cidadania, também é evidente. As teses fantasiosas mas sempre extrapolíticas sobre o fundamento do atraso social engrenavam à perfeição com as novas desigualdades do Brasil oligárquico(...) A eventual salvação estética do edifício ocorre a contracorrente, nos momentos em que ele vem abaixo, quando por exemplo o sertanejo, para vexame da teoria, mostra não ser um fraco, ou quando o leitor, de preferência mestiço, nota que o próprio cientista não é branco, transformando em lixo historicamente característico um cipoal de doutrinas acatadas.⁹⁸

Quando comparado a alguns dos seus contemporâneos, Manoel Bomfim pode ser considerado um inovador na sua maneira de pensar o Brasil: e isso porque meio a "contracorrente", para mantermos as expressões de Roberto Schwarz, soube Bomfim "*educar o seu viés na figuração e análise das relações sociais(por oposições a naturais) de que formava parte e a cuja filtragem sujeitaram o vagalhão naturalista*".⁹⁹ Com efeito, tanto sua formação intelectual, quanto o desenvolvimento da sua reflexão transcorreriam num contexto social e num momento histórico marcados pelo predomínio, entre nós, dos paradigmas naturalistas e das explicações deterministas do mundo social sob a ótica das teorias raciais, climáticas e geográficas. E já no seu primeiro ensaio de interpretação geral do Brasil, A América Latina: Males de Origem, redigido em 1903 em Paris e publicado no Brasil em 1905, malgrado um certo uso metafórico da terminologia biológica ao qual voltaremos, Manoel Bomfim criticaria a transposição de categorias biológicas ao estudo da sociedade, a qual para ele se organizaria por estruturas sociais específicas não assimiláveis pelo "biológico".¹⁰⁰ Afirmando a especificidade dos processos e relações sociais, Bomfim não apenas recusaria a homologia entre a biologia e a sociedade, como também acabaria por desmascarar o caráter ideológico do racismo em suas relações com o imperialismo europeu corrente. Neste capítulo procuraremos apresentar uma formulação para a questão de como foi possível a Manoel

⁹⁸ Roberto Schwarz(1997): "Outra Capitu" em Op. cit., pp. 113-115.

⁹⁹ Idem, p. 115.

¹⁰⁰ Manoel Bomfim(1993), Op. cit.

Bomfim afastar-se dos paradigmas naturalistas deterministas dominantes no seu espaço/tempo, formadores inclusive daquilo que era então legitimamente considerado como o discurso “científico”, para realizar uma reflexão sociológica, de matriz “culturalista”, relativamente pioneira ao ideário político-cultural mais amplo da sua época.

1 - Na contracorrente do Naturalismo

Até os anos 30 deste século, numa linha muito sinuosa que viria de Sílvio Romero(1851-1914) até Gilberto Freyre(1900-1987), a mestiçagem seria considerada como o processo constitutivo por excelência de uma cultura diferencialmente brasileira. A principal decorrência teórico-metodológica dessa perspectiva seria exatamente uma relativa indistinção entre as idéias de “raça” e “cultura” predominante em grande parte da reflexão brasileira produzida até meados dos anos 30. Esse aspecto aliás não diz respeito apenas ao contexto brasileiro, mas parece importante também para o caso da América Latina em geral, onde o predomínio do “paradigma biológico” seria acentuado pela própria coexistência social de grupos étnicos muito variados num contexto de relativos “atraso” econômico e instabilidade política. Sobre a persistência da perspectiva racial nos estudos das coletividades humanas latino-americanas ao longo das primeiras décadas deste século adverte Eve-Marie Fell:

A visão hierarquizada das raças tende a passar do terreno explícito e dramatizado a uma persistência implícita, subjacente embora incofessada; depois de 1920 começa parecer de mau gosto falar de raças “inferiores” ou de miscigenações “abjetas”, porém o juízo permanece intacto, inerente ao seu contrário: a exaltação da cultura européia e das virtudes da raça branca conquistadora.¹⁰¹

No caso brasileiro, existiriam ao menos duas posições básicas distintas a respeito do tema da raça que vinham ordenando a produção intelectual brasileira: partindo ambas da miscigenação, uma tomando como premissa a idéia de que ela levaria à esterilidade senão biológica, cultural ao menos, sustentava a “inviabilidade” do país frente a qualquer esforço de civilização entre nós; a outra posição procuraria

¹⁰¹ Consultar Eve-Marie Fell(1994), Op. cit., pp. 586-7.

justamente nos libertar dessa suposta condenação, apresentando, para isso, um tipo de terapêutica étnica que assegurasse o gradual predomínio dos caracteres brancos sobre os caracteres negros na nossa população miscigenada: a teoria do “branqueamento”. Também são conhecidas as pretensões com que Gilberto Freyre procuraria estabelecer Casa-Grande & Senzala(1933) como o primeiro grande estudo de caráter sociológico a romper com a lógica racial característica até então da nossa produção intelectual.¹⁰² Permanece ainda como controvérsia, no entanto, se Gilberto teria abandonado de fato a utilização da idéia de “raça”, ou mesmo se teria distinguido seu emprego da noção de “cultura”.¹⁰³ Ricardo Benzaquen de Araújo, por exemplo, considera que Casa-Grande & Senzala estaria sim assentada num “critério de diferenciação fundamental” entre “raça” e “cultura” na medida em que introduz uma terceira categoria, a de “meio físico”, como uma espécie de noção “intermediária” entre aqueles dois outros conceitos; o que por sua vez, para o autor, teria permitido a Gilberto superar o racismo e valorizar na mesma escala as contribuições do negro e do português(ainda que não a do índio), e, assim, abrir uma nova perspectiva para o tema não apenas do ponto de vista estritamente teórico, como também do ponto de vista social da construção de uma nova versão da “identidade nacional”.¹⁰⁴

Todavia, a distinção entre as idéias de “raça” e “cultura” no contexto brasileiro parece apresentar como que uma “história” anterior aos anos 30, embora de fato só tenha se consolidado a partir dessa década, para a qual não faltam até mesmo diferentes possíveis artífices. No seu estudo sobre “raça” e “nacionalidade” no pensamento brasileiro, Thomas Skidmore, por exemplo, sugere que caberia ao Capítulos de História Colonial(1907) de Capistrano de Abreu(1853-1927), seguindo o próprio influxo da mudança do pensamento antropológico na Europa e nos Estados

¹⁰² Gilberto Freyre: Casa-Grande & Senzala. Introdução à História da Sociedade Patriarcal no Brasil. 8a. edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1954. Sobre Gilberto Freyre consultar Élide Rugai Bastos: Gilberto Freyre e a Formação da Sociedade Brasileira. Tese de doutorado apresentada ao programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais. Puc-SP.

¹⁰³ Duas posições recentes e distintas nesse debate podem ser encontradas em Luiz Costa Lima: “A Versão Solar do Patriarcalismo: Casa-Grande & Senzala” em Aguarras do Tempo. Rio de Janeiro: Rocco, 1989; e Ricardo Benzaquen de Araújo(1994), Op. cit.

¹⁰⁴ Consultar Ricardo Benzaquen de Araújo(1994), Op. cit., p. 29.

Unidos da época, a primazia da distinção entre as idéias de “raça” e “cultura” entre nós.¹⁰⁵ Já Roberto Ventura observa que Tobias Barreto(1839-1889) apesar de ter negado a existência da ciência social, de um método e de um objeto próprios a ela, na verdade, ainda assim teria rejeitado pioneiramente a assimilação da sociedade ao organismo biológico como estruturas homólogas, negando a idéia de que a “luta social” seguiria os mesmos parâmetros do “*struggle for live*”.¹⁰⁶ José Paulo Paes, por sua vez, considera que embora Graça Aranha(1868-1931) não tenha conseguido se desvencilhar da noção de “raça” enquanto “categoria instrumental”, Canaã(1902) apresentaria um “desmascaramento ideológico” pioneiro do racismo.¹⁰⁷ Importante relevar que nesses dois últimos casos, isto é, segundo as perspectivas de Roberto Ventura e José Paulo Paes, a primazia de Tobias Barreto ou de Graça Aranha na refutação da assimilação do “social” pelo “biológico” está diretamente referida a própria reflexão de Manoel Bomfim. Menos preocupados, no entanto, com a questão da precedência ou não de Manoel Bomfim em relação a outros autores anteriores ou mesmo seus contemporâneos no que diz respeito a distinção entre as idéias de “raça” e “cultura”, procuraremos analisar neste capítulo sua contribuição particular ao tema que, como em qualquer outro caso, foi certamente tão socialmente construído, quanto posteriormente desconstruído - e não será esse também um sentido da afirmação de Lukács de que a “*verdade do processo social é também a verdade dos destinos individuais*”?¹⁰⁸

Nascido na então Província de Sergipe numa família típica da elite agrária nordestina do Segundo Reinado, Manoel José Bomfim ingressaria, em 1885, na Faculdade de Medicina da Bahia, concluída no Rio de Janeiro, em 1890, em meio as agitações que marcariam, no ano anterior, a proclamação da República. No que diz respeito a sua formação, os analistas da sua obra tem enfatizado exclusivamente o

¹⁰⁵ Consultar Thomas Skidmore(1989), Op. cit, p. 120.

¹⁰⁶ Consultar Roberto Ventura: Estilo Tropical. História Cultural e Polêmicas Literárias no Brasil(1870-1914). São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 155.

¹⁰⁷ Consultar José Paulo Paes: Canaã e o Ideário Modernista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992, p. 93.

¹⁰⁸ Consultar Georg Lukács(1965), Op. cit., p. 57.

papel que a formação médica ocasionaria no seu pensamento e linguagem. Nesse sentido, sugere Aluisio Alves Filho:

Sua formação em medicina pode ser percebida na terminologia que utiliza: fala em "sintomas" e "remédios", divide nações e classes em "parasitas"(dominantes) e "parasitadas"(dominadas). Acreditava nos efeitos funestos do parasitismo não só porque ele destrói o "organismo parasitado", mas também porque provoca a degeneração no próprio "corpo parasita"(decadência moral).¹⁰⁹

A formação médica de Bomfim constitui, certamente, um fator de ampla relevância para a compreensão da formação e desenvolvimento da sua reflexão, principalmente quando temos em conta o predomínio dos "paradigmas" naturalistas e organicistas próprios à racionalidade científica da época entre os intelectuais brasileiros e latino-americanos em geral. Há, contudo, uma mudança fundamental na formação de Manoel Bomfim que seria decisiva na formação da sua reflexão, e a qual não tem sido dada o merecido relevo: após um breve exercício da medicina como profissão, Bomfim não tardaria a abandoná-la, e já em 1901 estaria em Paris a fim de, conforme diria anos depois, "*conhecer de perto os métodos de estudos psicológicos*".¹¹⁰ Em Paris, Bomfim passaria a estudar Psicologia e Pedagogia com Alfred Binet(1857-1911) na Sorbonne.¹¹¹ De

¹⁰⁹ Aluisio Alves Filho: Pensamento Político no Brasil. Manoel Bomfim: Um Ensaísta Esquecido. Rio de Janeiro: Achiamé/Socil, 1979, p. 75.

¹¹⁰ Manoel Bomfim: Pensar e Dizer. Estudo do Símbolo no Pensamento e na Linguagem. Rio de Janeiro: Casa Electros, 1923. Luís Paulino Bomfim, biógrafo e neto do autor estudado, atribui à morte da primeira filha de Manoel Bomfim uma possível razão para o seu abandono da medicina como profissão. Diz Luís Paulino: Manoel Bomfim "vê a filha pequenina, doente, morrer sem que seus conhecimentos médicos lograssem salvá-la. Para o resto da vida poucas vezes a ela se refere. Julgava-se culpado de sua morte, pois para sua própria pessoa reservava um julgamento mais severo e intransigente do que para os outros". Consultar Luís Paulino Bomfim: "Traços biográficos do Professor Manoel Bomfim" em Manoel Bomfim: "O Respeito à Criança", Discurso proferido como paraninfo de turma da Escola Normal de 1906. Rio de Janeiro, mimeo, s.d. É importante relevar, contudo, que a preocupação de Manoel Bomfim com as questões relativas à educação no Brasil, no entanto, é anterior ao próprio abandono da profissão de médico; é o que parece sugerir, entre outros fatores, como veremos adiante, sua inserção ainda no final do século passado como um dos principais artífices de uma nova modalidade literária voltada para os alunos das escolas primárias do país: a "literatura escolar nacional".

¹¹¹ Um estudo sistemático sobre a obra de Alfred Binet certamente poderia revelar importantes influências do mestre francês na reflexão do discípulo latino-americano Manoel Bomfim. Aqui, cabe apenas registrar a importância que o psicólogo francês teve no campo das investigações psicológicas aplicadas à pedagogia e a prática educacional escolar, atividades que marcariam em grande parte a vida, a obra e a reflexão intelectual de Manoel Bomfim. O médico Alfred Binet foi um dos pioneiros nos estudos de mensuração de "habilidades mentais", ou "testes de inteligência", fundador do Laboratório de Psicologia da Sorbonne, do qual também foi diretor entre os anos de 1892-94, fundador do periódico *L'année psychologique*(1895) e da *Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant*(1900). Consultar o verbete Binet, Alfred em Encyclopaedia of the Social Sciences. New York: The Macmillan Company, 1949, volume 1.

Paris, em 1903, dedicaria A América Latina: Males de Origem, seu primeiro ensaio de interpretação geral do Brasil(publicado no Rio de Janeiro em 1905 pela Garnier), a Sergipe: "*Ao pedaço de terra americana em que nasci*".¹¹²

Da própria experiência do "auto-exílio" em Paris, refazendo o caminho típico do artista e intelectual de países dependentes que em meio a "civilização" pode descobrir a si mesmo como um "outro", até mesmo "bárbaro", talvez, mas, que seleciona e escolhe, assume e divulga um modelo, entre outros, de "civilização" a ser seguido por si próprio e seu lugar de origem, teria vindo a irrupção, segundo confissão posterior, de um sentimento nacionalista messiânico e absorvente da atenção e espírito do jovem médico sergipano. Observe-se desde já que também no discurso de Manoel Bomfim, o "atraso brasileiro" seria inicialmente construído como produto da compreensão parcial e equivocada do mundo burguês europeu sobre o país, e não propriamente como fruto das próprias relações sociais desenvolvidas no país em sua articulação com o movimento inclusivo do capitalismo mundial. Desabafa, nesse sentido, Manoel Bomfim:

O mundo civilizado nos acabrunha com o seu desprezo, e nos condena sumariamente. É iníquo, porque, em verdade, esse passado horrendo e tenaz que nos persegue não fomos nós que o preparamos; somos antes as vítimas. Mas reconheçamos que é triste a condição em que nos achamos. É triste, é vergonhoso, quase, que, após quatrocentos anos de existência, ao fim de um século de vida autônoma, a civilização não seja para os americanos do Sul mais que um fardo a esmagá-lo, fonte de dores e de lutas sangrentas; e que o progresso não passe de aspiração mal definida, grito pomposo na teoria estafada. Daí, pretende a sociologia da cobiça, que somos incapazes, essencialmente inferiores, refratários ao verdadeiro progresso. Estes conceitos só nos devem impressionar pela ameaça que contêm, e não pelo seu mérito científico, nem para que duvidemos do futuro e de nós mesmos. A ciência alegada pelos filósofos do massacre é a ciência adaptada à exploração; a verdadeira, a pura, nos mostra a espécie humana progredindo sempre, em todas as suas variedades - com alternativas, sim, devidas à degeneração de grupos e parcialidades, que abandonaram o esforço e a vida. Ela nos ensina o caminho do progresso, e nos garante o êxito. Sofremos, neste momento, uma inferioridade, é verdade, relativamente aos outros povos cultos. É a ignorância, é a falta de preparo e de educação para o progresso - eis a inferioridade efetiva; mas ela é curável, facilmente curável. O remédio está indicado. Eis a conclusão última desta longa demonstração: a necessidade imprescritível de atender-se à instrução popular, se a América Latina se quer salvar.¹¹³

¹¹² Manoel Bomfim(1993), Op. cit.

¹¹³ Manoel Bomfim(1993), Op. cit., pp. 328-9.

Ao denunciar o “esquecimento” do qual Manoel Bomfim teria sido vítima, os estudos dedicados ao seu pensamento, curiosamente tem se concentrado basicamente em A América Latina: Males de Origem, que também por isso é certamente o seu trabalho mais célebre. A pequena bibliografia disponível sobre Manoel Bomfim, com efeito, a despeito de sugestões agudas de certas abordagens, é composta de estudos mais ou menos pontuais aos quais falta uma visão mais abrangente, integrada e sistemática da sua obra que, na verdade, é bastante extensa e diversa, tanto ao nível das modalidades discursivas utilizadas pelo autor, quanto às matérias específicas tratadas, assim como é complexa a sua atuação intelectual e política no contexto social da Primeira República. Mais ainda do que como autor de A América Latina, portanto, Manoel Bomfim tem sido “esquecido”, nesse sentido, como ensaísta da formação nacional, matéria a que se dedicaria em três longas obras; como artífice de uma nova modalidade literária entre nós, a “literatura escolar nacional”, de importantes periódicos pedagógicos à época, da primeira revista infantil brasileira; como autor de cartilhas, livros didáticos, manuais de pedagogia e psicologia da educação, como também de vários estudos no campo da psicologia experimental. Diferentes modalidades discursivas, cujo denominador comum talvez seja justamente a própria proposição da “educação como redenção nacional”.

No campo do ensaísmo histórico-sociológico de interpretação geral do Brasil, além de A América Latina, Manoel Bomfim escreveria ainda mais quatro obras: uma trilogia sobre a nossa formação nacional, conhecida como “trilogia do Brasil”, composta pelas obras O Brasil na América. Caracterização da Formação Brasileira(1929), O Brasil na História. Deturpação das Tradições, Degradação Política(1930), O Brasil Nação. Realidade da Soberania Brasileira(1931), e ainda o ensaio Cultura e Educação do Povo Brasileiro(1932) publicado postumamente e premiado pela Academia Brasileira de Letras.¹¹⁴ Não seria, contudo, apenas como ensaísta que Manoel Bomfim participaria da

¹¹⁴ Manoel Bomfim: O Brasil na América. Caracterização da Formação Brasileira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.; O Brasil na História. Deturpação das Tradições, Degradação Política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.; O Brasil Nação. Realidade e Soberania Brasileira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d. A obra pode ser mais facilmente consultada na sua 2a. edição: Rio de Janeiro: Topbooks, 1996; e Cultura e Educação do Povo Brasileiro. Rio de Janeiro: Pongetti,

vida intelectual brasileira da sua época. Excetuando-se a tese "*Das Nephrytes*" com a qual diplomara-se médico, a estréia de Bomfim no campo intelectual-letrado da Primeira República se daria como autor de "literatura escolar nacional" numa parceria, em 1899, com Olavo Bilac(1865-1918): Livro de Composição - a segunda obra de literatura escolar deste que, no ano anterior, junto a Coelho Neto(1864-1918), havia publicado A Terra Fluminense; modalidade discursiva da qual seria um dos principais artífices, e através da qual voltaria, recorrentemente, a exprimir-se. No período entre a publicação de A América Latina, em 1905, e O Brasil na América, em 1929, por exemplo, Bomfim retomaria sua antiga parceria com Olavo Bilac na composição de "literatura escolar": Livro de Leitura(1901) e Através do Brasil(1910) - no caso desta última, a parceria seria retomada em novos termos: não mais a compilação de textos de outros autores, mas, pela primeira vez juntos, a elaboração de um texto paradidático próprio. Manoel Bomfim publicaria ainda sozinho mais duas obras nesta mesma modalidade literária: Primeiras saudades(1920) e Crianças e Homens (s.d.).¹¹⁵ As obras de "literatura escolar nacional" de Manoel Bomfim alcançariam um número impressionante de edições: Através do Brasil, por exemplo, publicada originalmente em 1910, atravessaria cinco décadas chegando a 64 edições em 1962, no que participaria de modo destacado na formação intelectual de sucessivas gerações no Brasil. Portanto, se sobre sua obra ensaística ainda pode-se dizer que permaneceu mais ou menos ignorada nas décadas subsequentes de suas publicações, afirmação igual certamente não pode ser feita em relação a sua obra paradidática, especialmente à Através do Brasil. Entre os fatores que poderiam ajudar a esclarecer o sucesso editorial dessas obras deve se contar certamente o fato do próprio Manoel Bomfim ter sido não apenas Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal durante a administração Pereira Passos, como também, ao

1932. Em 1935, Carlos Maul organizou um volume para a V série da coleção Biblioteca Pedagógica brasileira - Coleção Brasileira - sob o título O Brasil(vol. XLVII) a partir da compilação de extratos das obras que formam a chamada "trilogia do Brasil" de Manoel Bomfim. Consultar Manoel Bomfim: O Brasil. Organização de Carlos Maul. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

¹¹⁵ Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Livro de composição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923; Livro de Leituras. 55a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1936; Através do Brasil. 23a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931. Consultar Manoel Bomfim: Primeiras Saudades. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920 e Crianças e homens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.

longo da sua vida, professor da Escola Normal do Rio de Janeiro(atual Instituto de Educação) onde talvez se utilizasse inclusive dos manuais de pedagogia e psicologia de sua autoria na formação de professores que, mais tarde, se utilizariam dos seus livros paradidáticos e didáticos na escola primária. Seus livros propriamente didáticos são: A Cartilha, Zoologia geral, Lições e Leituras e Lições e Leituras - Livro do Mestre

De volta ao Rio de Janeiro, Manoel Bomfim assumiria a direção do *Pedagogyum* transformando-o no primeiro laboratório brasileiro de psicologia experimental aplicada à educação.¹¹⁶ Diretamente da sua formação de psicólogo e pedagogo e da posterior experiência, ao longo de treze anos, frente ao *Pedagogyum*, resultaria outra parte significativa da sua obra geralmente negligenciada pelos críticos do autor: Noções de Psicologia(1916), Lições de Pedagogia(1920), Pensar e Dizer: Estudo do Símbolo no Pensamento e na Linguagem(1923), O Método dos Testes(1926), As Alucinações Auditivas(s.d.) e O Fato Físico(s.d.).¹¹⁷ Na mesma chave de interesses, pronunciou uma conferência intitulada "O ciúme" numa das seções cariocas das "Conferências Literárias" organizadas por Medeiros e Albuquerque(1867-1934), a qual, segundo Brito Broca, teria suscitado, como de costume, calorosos debates e réplicas entre os ouvintes.¹¹⁸ Manoel Bomfim seria ainda deputado durante um mandato pelo seu Estado de origem.

A participação de Manoel Bomfim na vida cultural da sua época através da imprensa corrobora, em muitos sentidos, a relevância do tema da "educação como redenção nacional" no desenvolvimento da sua reflexão. Entre outras atividades nesse campo destacam-se seu papel como idealizador da primeira revista infantil de quadrinhos brasileira, O Tico-tico¹¹⁹ - que entre seus principais colaboradores contava ainda com a romancista Júlia Lopes de Almeida(1862-1934) que mais tarde também se

¹¹⁶ Consultar Mário Guimarães Ferri e Shozo Motoyama(Orgs.): História das ciências no Brasil. v. 3. São Paulo: EPU/EDUSP/CNPq, 1981.

¹¹⁷ Manoel Bomfim: O Fato físico. s/r; As alucinações auditivas. s/r; Lições de Pedagogia. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920; Noções de Psicologia. Rio de Janeiro: Livraria escolar, 1916; O método dos testes(1926) s/r.

¹¹⁸ Brito Broca: "A 'conferência literária' e a prosa parnasiana" em Escrita e vivência/Enid Yatsuda Frederico(org.). Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 110.

¹¹⁹ Consultar Álvaro Cotrim: "Era uma vez um...Tico-tico" em Revista "Cultura". Rio de Janeiro, n. 15, out/dez de 1974, p. 82-91.

destacaria como autora de livros paradidáticos - e como redator de importantes periódicos especializados em "questões educacionais" como o Pedagogium, Educação e Ensino, Universal e Leitura para todos, além da sua participação na imprensa em geral.¹²⁰ "Cultura Progressiva da Ignorância"(1919) pode ser considerado um artigo exemplar da participação de Manoel Bomfim nas folhas diárias da época: nele o autor repõe, sinteticamente, questões que desde A América Latina formariam o centro da matéria da sua reflexão, perplexidade e proposição: a alfabetização popular como exigência e garantia do ingresso do Brasil no progresso da modernidade. Entre minuciosas tabelas comparativas do orçamento do então Distrito Federal, Manoel Bomfim chamava então a atenção dos leitores para as conseqüências "políticas" do decréscimo da dotação orçamentária para o ensino público primário: "a cultura progressiva da ignorância". Sugere o autor:

Uma nação é a associação completa de todas as criaturas humanas fixadas num território, e vale pelo que valem os indivíduos que a compõem. Para elevar o país; para dar-lhe vida, força e progresso, há um meio seguro - preparar e elevar o homem que o povoa, e que resume a própria vida e força da Nação. É o meio absolutamente necessário, e único. Não pode haver progresso, nem grandeza para um povo, se, na sua maioria, ele permanece anulado, aviltado, na ignorância e no analfabetismo.

Estas são verdades proclamadas há mais de um século, verdades a que, mesmo aqui no Brasil, nenhum espírito medianamente lúcido se pode recusar. No entanto, verifica-se que, na própria capital do país, o analfabetismo cresce de dia para dia, e agora, com a política administrativa do novo prefeito, a instrução popular foi inteiramente sacrificada às pomposas exposições de obras materiais e de embelezamentos, consagrando-se esse programa, realmente, como a cultura intensiva do analfabetismo.¹²¹

Manoel Bomfim não deixa de mencionar neste artigo a missão "edificante" que caberia, nesse processo, aos mestres-escolas ou professores primários. Tema que constitui o motivo dos seus discursos de paraninfo das formaturas da Escola Normal. Num tempo em que a formatura de um grupo de normalistas talvez constituísse, entre as

¹²⁰ Manoel Bomfim dedicou-se, também, ao longo da sua vida, ao estudo de crítica estética, mas a obra que vinha escrevendo durante anos permaneceu inacabada: "A Plástica na Poesia Brasileira". A obra foi parcialmente incorporada em O Brasil Nação(1931) sob o título "Novo ânimo", Op. cit., pp. 283-346..

¹²¹ Manoel Bomfim: "A cultura progressiva da ignorância" em Jomal do Brasil: Rio de Janeiro, 28 de junho de 1919.

presenças de Presidentes da República e Prefeitos da Capital Federal, um evento social muito concorrido, os discursos de Manoel Bomfim procuravam articular e esclarecer para os presentes a simetria entre “educação popular” e o “progresso da nação”. É o caso, por exemplo, de “O Respeito à Criança”, discurso proferido pelo autor como paraninfo da turma de 1906:

Vós, [Rodrigues Alves e Pereira Passos] mais do que ninguém; vós, em torno de quem se movem os milhares de indivíduos que seriam a energia viva do Brasil;(...)

As vossas presenças nesta festa são estímulos e aplausos aos nossos esforços; mas eu vos diria, em nome do futuro desta pátria a que todos amamos, além dessa honra, o amparo direto das vossas vontades em prol desta obra, cujas trabalhadoras modestas vêm hoje aqui receber das vossas mãos esse diploma, e que modestamente voltam para o labor absorvente e divino - a edificação do Brasil de amanhã.¹²²

2 - A figuração das relações sociais

No pouco que se escreveu sobre Manoel Bomfim desenhou-se-lhe uma imagem ambígua: não obstante sua “antecipação” relativamente a sua “geração intelectual” teria permanecido, contudo, “vítima” de um injusto “esquecimento” por parte de gerações posteriores, particularmente a de 30, cuja produção intelectual sua reflexão sobre o Brasil renunciaria em linhas gerais. Quanto a este segundo traço, a exceção de referências esparsas em Gilberto Freyre mais como demonstração de erudição retórica do que propriamente de influência ou de análise, exceção que confirma a regra, portanto,¹²³ nossa pesquisa não pôde, de fato, apontar qualquer tipo de resgate explícito da reflexão de Manoel Bomfim por parte de autores como Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior(1907-1990) entre outros daquela geração.¹²⁴ Confirmando,

¹²² Manoel Bomfim: “O respeito à criança” - discurso pronunciado como paraninfo da turma da Escola Normal de 1906. Rio de Janeiro, mimeo.

¹²³ Como por exemplo em Perfil de Euclides e Outros Perfis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1944, p. 41. Em Casa-Grande & Senzala Gilberto também faz algumas referências diretas a Bomfim, principalmente, em relação à matéria da formação territorial do Brasil desenvolvida por este autor em O Brasil na América(1929). Numa dessas passagens Gilberto refere-se a Bomfim como “indianófilo até a raiz dos cabelos”. Consultar Gilberto Freyre(1954), Op. cit., p. 222.

¹²⁴ O legado intelectual de Manoel Bomfim só seria reivindicado muito mais tarde: num artigo emocionado Darcy Ribeiro(1922-1997) prestaria homenagem a Manoel Bomfim atribuindo-lhe “inspiração” para sua própria obra intelectual e atuação política. Disse Darcy: “*Nos meus anos de exílio, em Montevideu, passei grande parte do tempo me desasnando nas bibliotecas públicas uruguaias. Li, ali, então, quase tudo que se escreveu sobre a América Latina, preparando-me para escrever meus Estudos de antropologia da civilização. Foi lá, lendo e repensando novas vivências,*

assim, a seu modo, a célebre observação que já em 1879 Machado de Assis faria a respeito da nossa vida cultural: "*o influxo externo é que determina o movimento*".¹²⁵ Com efeito, se observado pelo movimento mais amplo das idéias articulado à dinâmica social brasileira, o ostracismo a que a reflexão de Manoel Bomfim foi relegado parece relacionado, num plano geral, à própria dinâmica da vida intelectual no Brasil sempre impelida e constrangida pelas conjunturas constitutivas da nossa realidade social ambígua, o que, por sua vez, como observou Roberto Schwarz, sugere que nossa vida intelectual esteja sempre recomeçando do zero a cada nova geração.¹²⁶ No caso de Manoel Bomfim, o esquecimento do qual teria sido "vítima" constitui o motivo central dos estudos sobre o seu pensamento. Nesse particular, Vamireh Chacon dá o tom: "*Por que não se fala neste Manoel Bomfim?*",¹²⁷ enquanto Aluisio Alves Filho desenvolve, pioneiramente, uma formulação da questão.¹²⁸ Desde então a "decifração" dessa imagem tem sido motivo recorrente dos poucos estudos dedicados ao autor. Isso posto, a nós nos interessa particularmente o primeiro traço dessa imagem, isto é, o alegado avanço da reflexão de Manoel Bomfim relativamente ao pensamento dominante no seu contexto social de gestação que, como veremos adiante, prende-se, fundamentalmente, a sua negação do paralelismo entre o "social" e o "biológico", e a conseqüente recusa em assimilar e explicar um pelo outro.

"Truísmo" no Brasil após os anos 30, na época dos "estudos antropológicos" de Nina Rodrigues, contudo, essa postura metodológica afigurou-se, "*um acervo de erros, sofismos e contradições palmares*", nas palavras então credenciadas do já notável

que rompi com meu provincianismo brasileiro para perceber que somos parte de um todo: a América Latina. Que nossa história é feita das mesmas vicissitudes vividas pelos povos que construíram, aqui, com a carne e com a alma dos Índios e dos negros que os brancos caçaram e encurralaram para produzir riquezas(...) No meio desse cipoal bibliográfico, às vezes surgia uma luz. Até sóis brilharam ali, em cintilações fugazes de lucidez. Mas minha maior surpresa, meu encantamento, foi encontrar um dia, ao acaso, atraído pelo título, esse livro extraordinário que é A América Latina - males de origem, de Manoel Bomfim. Lendo-o, me vi diante de todo um pensador original, o maior que geramos, nós, latino-americanos". Consultar Darcy Ribeiro: "Manoel Bomfim, antropólogo" em Revista do Brasil. Secretaria de Ciência e Cultura/Governo do Estado do Rio de Janeiro e RIOARTE/Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, Ano 1 - no. 2/84, p. 50.

¹²⁵ Machado de Assis(1962), Vol. III, p. 813.

¹²⁶ Roberto Schwarz: "Nacional por subtração" em Op. cit.(1987), p. 30.

¹²⁷ Vamireh Chacon: História das Idéias Socialistas no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965, p. 359.

¹²⁸ Aluisio Alves Filho(1979), Op. cit..

Sílvio Romero(1851-1914) em um dos vinte e cinco artigos dedicados a “dizer a verdade”, do ponto de vista dos dogmas deterministas, raciais e geográficos, então considerados como “leis científicas”, a propósito de A América Latina: Males de Origem, o primeiro ensaio de interpretação geral do Brasil de Manoel Bomfim escrito em Paris em 1903 e publicado no Brasil em 1905.¹²⁹

Nesta obra, segundo Thomas Skidmore, Manoel Bomfim teria refutado as três principais “escolas” do racismo científico dominantes no Brasil da época: as doutrinas racistas de base empírica, a escola historicista do pensamento racista e o darwinismo social - valendo lembrar que a teoria poligenista da degenerescência do mulato, de Agassiz, já estava, à época, desacreditada na Europa.¹³⁰ Mais crítica quanto a esta ruptura, a análise das “ideologias do caráter nacional” de Dante Moreira Leite retomando, aparentemente sem o saber, a associação feita originalmente por Gilberto Freyre¹³¹ entre Manoel Bomfim e Alberto Torres(1865-1917) enfatiza a idéia de hereditariedade social(transmissão de traços psicológicos dos povos) como um fator de continuidade na obra de Manoel Bomfim, não obstante sua rejeição geral do quadro de referências teóricas deterministas da época, com a “fase ideológica” de explicação do Brasil, na qual predominaria uma “explicação naturalista” da vida brasileira.

Manoel Bomfim conseguiu perceber, já no começo do século, os equívocos das teorias racistas que, (...), exerceriam influência tão grande no pensamento brasileiro. Algumas de suas teses eram tão avançadas para a época, que só viriam a ser reencontradas algumas décadas depois. (...)

Ao mesmo tempo, no entanto, Manoel Bomfim não se libertaria da idéia de transmissão de traços psicológicos. Assim, pôde afirmar que não existe dúvida quanto à hereditariedade social e, citando Ribot,

¹²⁹ Publicados originalmente em “Os Anais” esses artigos seriam posteriormente reunidos por Sílvio Romero sob o título: A América Latina: análise do livro de igual título do Dr. Manoel Bomfim. Porto: Chambrun, 1906.

¹³⁰ Thomas Skidmore(1989), Op. cit., pp. 130-5.

¹³¹ Gilberto Freyre(1944), Op. cit., p. 41.

afirma que “num povo esta soma de caracteres psíquicos, que se encontram em toda a sua história, em todas as instituições e épocas, chama-se caráter nacional(...) A permanência do caráter nacional é o resultado e ao mesmo tempo a prova experimental de hereditariedade psicológica das massas”(pp. 163-164). Admite, por isso, que embora as populações da América tenham variado e o ambiente seja outro, “as qualidades dominantes de caráter são as mesmas, mostrando bem claramente o parentesco que entre elas existe”(p.166).¹³²

No seu estudo sobre “raça” e “nacionalidade” no pensamento brasileiro, Thomas Skidmore também associaria Manoel Bomfim a Alberto Torres chamando a atenção para a pequena penetração das idéias do primeiro autor no seu tempo. É preciso, contudo, observar que este tipo de associação genérica nem sempre nos permite compreender as diferenças fundamentais que tanto ao nível das idéias, quanto da visão do mundo, podem distanciar irreconciliavelmente um autor do outro. Mas, ao contrário, essa identificação tende a obscurecer tais diferenças. Nesse sentido, observa Roberto Ventura:

A crítica de Manoel Bomfim às concepções evolucionistas tem, como consequência, o questionamento tanto do liberalismo quanto do racismo. Alberto Torres também contestou o caráter absoluto da luta e da concorrência, pois ambas não excluíam a solidariedade entre os indivíduos. Enquanto a crítica de Bomfim aponta para o socialismo, Torres formula um projeto autoritário e corporativo que, partindo da desilusão com o liberalismo republicano e com a representação popular, defende a centralização política, sob o comando de um Estado forte.¹³³

É importante relevar, com efeito, que desde A América Latina(1905) Manoel Bomfim, na verdade, não apenas negaria o paralelismo entre o “biológico” e o “social”, recusando as teorias do racismo científico como modos de interpretação e explicação da realidade social brasileira, como identifica e denuncia o “caráter ideológico” da adoção dessas teorias por parte dos seus “pares” contemporâneos - irônica e iradamente designados pela alcunha “sociólogos da rapinagem”. Utilizando a noção de “parasitismo social”, tomada, contudo, à zoologia, Manoel Bomfim formularia uma interpretação histórico-sociológica original, ainda que ambígua da formação social brasileira. Sua análise volta-se para o “passado”, compreendido como o processo de colonização da

¹³² Dante Moreira Leite(1983), Op. cit., p. 281.

¹³³ Roberto Ventura(1991), Op. cit., p. 158. Sobre Alberto Torres consultar Adalberto Marson: A ideologia nacionalista em Alberto Torres. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979.

América Latina (sempre articulado, no entanto, a movimentos históricos mais amplos e, circunstancialmente, comparado com a colonização da América do Norte) e, também, das próprias características culturais e psicológicas dos povos ibéricos colonizadores. No plano metodológico, portanto, a análise de Bomfim, seguindo o próprio influxo do tempo, insere-se naquela “tradição” dos diagnósticos sobre o Brasil geralmente circunscrita ao paradigma da “dependência cultural”, já que em função do seu próprio tempo e contexto social lhe faltariam alguns dos instrumentos necessários e decisivos para se constituir, também nesse plano, uma “ruptura” efetiva.

Como recusa tanto uma explicação racial quanto outra estritamente psicológica, Manoel Bomfim interpreta o “atraso brasileiro”, então refletido pelas nações centrais da II Revolução Industrial, em função das “causas históricas” dessa condição: o “parasitismo” de uma “nação” sobre outra, de uma “classe” sobre outra. Embora sua análise se concentre mais no primeiro nível da relação de “parasitismo social”, entre “nações parasitas” e “nações parasitadas” - em parte compreensível em função do predomínio no seu tempo do paradigma do Estado-nação - ela igualmente desmitifica e desautoriza, no “plano nacional”, as justificativas deterministas raciais para a exclusão política dos grupos sociais dominados, remetendo-a antes à causas históricas. Merece relevo, também, de outro lado, a discussão do autor sobre a problemática da produção e apropriação do “valor trabalho” ao nível das relações internacionais entre “países periféricos” e “potências imperialistas” que progressivamente ganha complexidade crítica no desenvolvimento da sua reflexão. Não tendo se apropriado, no entanto, de uma “linguagem” adequada aos fenômenos sociais, os ensaios de Manoel Bomfim permaneceriam nos marcos de uma terminologia metafórica da biologia. Analisando A América Latina a partir do seu plano textual, Flora Sússekind e Roberto Ventura consideram que o “texto” de Manoel Bomfim inscreve-se no panorama intelectual da época como “contradiscorso”, isto é, como “discurso crítico” elaborado no interior do próprio discurso ideológico dominante do seu tempo/contexto, como seu “negativo” ou sua “contradição”. O próprio modo particular de apropriação da linguagem naturalista pelo “discurso” de Bomfim já delinearia, segundo os autores, um esforço de “subversão”

ou “rompimento” com os “paradigmas” deterministas raciais e geográficos que enformavam tal linguagem. São esses aspectos que os levam a se perguntarem a propósito da noção de “parasitismo social” de Bomfim: “Uma teoria biológica da mais valia?”¹³⁴

É importante relevar, contudo, que de A América Latina(1905) à O Brasil na América(1929) opera-se um aprofundamento da perspectiva analítica e do próprio objeto de estudo do autor. Num movimento do geral para o particular, da interpretação das sociedades latino-americanas em geral para a brasileira em particular, procurando compreender os fatores históricos determinantes, ou “males de origem”, na evolução destas sociedades, Manoel Bomfim vai, progressivamente, aprofundando e detalhando sua perspectiva analítica na caracterização do processo específico de formação histórica do Brasil. Mantendo o corte temporal de A América Latina nas suas obras posteriores - a evolução histórica da colonização, passando pelo recuo sobre as características dos povos colonizadores, avançando até a divisão internacional do trabalho contemporânea, ou imperialismo -, a análise de Manoel Bomfim vai se desdobrando, cada vez mais, em relação uma historiografia da formação nacional brasileira, marcada muitas vezes por uma preocupação de definição ontológica do próprio “ser nacional”. É a própria formação da “nação” que vai ganhando progressivamente destaque na reflexão do autor. Se em relação ao aparato instrumental que lhe serve de base no conjunto da sua obra ensaística(moldado a partir da linguagem biológica própria à racionalidade científica da virada do século, mas não através da idéia de “raça” como modo interpretativo, e sim na de especificidade do “social”) pode-se dizer que não há, efetivamente, uma alteração substantiva ao longo do seu desenvolvimento, é preciso reconhecer, de outro lado, que entre A América Latina(1905) e O Brasil na América(1929) há, efetivamente, mudanças no próprio enfoque do “nacional”, no que aliás segue mais uma vez o próprio influxo ideológico do

¹³⁴ Consultar Flora Süssekind e Roberto Ventura: “Uma teoria biológica da mais valia?”. Rio de Janeiro, mimeo., PUC/RJ, 1979. O caráter metafórico da terminologia biológica empregada por Manoel Bomfim já havia sido notada, contudo, por Wilson Martins: História da Inteligência Brasileira. São Paulo: Cultrix, 1977, v.5.

seu tempo, já que as idéias também são sujeitos histórico-sociais. O ensaísmo dos anos 20, com efeito, organizara-se em torno da problemática da “formação nacional”, retomando e levantando vários temas básicos relativos à formação nacional, temas que teriam grande relevância tanto no desenvolvimento histórico contemporâneo, como por exemplo, a emergência do tenentismo, realização da Semana de Arte moderna, criação do Centro Dom Vital, fundação do Partido Comunista Brasileiro, quanto nos seus desdobramentos sociais, políticos e culturais.

Observadas em conjunto, pode-se dizer que as obras ensaísticas de Manoel Bomfim exprimem o aperfeiçoamento da sua compreensão da inserção do Brasil no concerto das nações. No desenvolvimento da sua reflexão, ao longo de três décadas, Manoel Bomfim amadureceria sua tese dos “males de origem”, segundo a qual, os problemas econômicos, políticos e culturais contemporâneos da América Latina decorreriam do próprio processo histórico de colonização, e da herança cultural ibérica dos colonizadores, acrescido, no caso do Brasil, do sistema escravista sob o qual, ao longo de três séculos, formariamo-nos socialmente, e da perduração na vida moderna dos seus traços pretéritos “arcaizantes” reunidos pelo autor na expressão “*bragantismo*”. Em síntese, e como João Cruz Costa já havia observado, pode-se dizer que a “degeneração” produzida pela colonização portuguesa e a conseqüente “degradação” da vida política e social do Brasil constitui o próprio *leitmotiv* da obra de Manoel Bomfim.¹³⁵ Transcender o “atraso”, ou o “arcaísmo”, implicaria, então, segundo o autor, em combater rigorosamente, mediante reformulação do sistema educacional brasileiro, a herança Ibérica e sua influência degeneradora da vida contemporânea: nossos “males de origem”. Em seu conjunto, no entanto, os ensaios de Bomfim mantêm-se no âmbito do “paradigma” da dependência cultural e, assim, circunscrito à convicção de que a resolução de uma suposta “questão nacional” poderia se desenvolver num âmbito estritamente “nacional”.

¹³⁵ João Cruz Costa: Contribuição à História das idéias no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, p. 409.

A posição indefinida que coube a Manoel Bomfim na literatura do Pensamento Social Brasileiro está, em parte, associada aos próprios métodos empregados pelos seus analistas que, como ficou dito, ao se concentrarem exclusiva ou primordialmente em A América Latina: Males de Origem perdem de vista o desenvolvimento da reflexão do autor e suas modificações e adequações relativas ao tempo e ao contexto social no qual se inserem e são também produtos. Os analistas da obra de Manoel Bomfim, nesse sentido, têm acentuado aquilo que concebem, e expressam de forma mais ou menos manifesta, e não sem alguma frustração, como um “paradoxo” no pensamento do autor: pois ao mesmo tempo que este afirmaria a especificidade do “social”, recusando-se a assimilá-lo metodologicamente pelo biológico, que se afirma como crítico das “motivações ideológicas” que então levava os seus contemporâneos a adotarem o racismo científico como fator explicativo do nosso “atraso”, localizando-o, antes, no processo histórico da formação social brasileira, e que percebe as contradições essenciais da dinâmica social entre dominantes e dominados, ou “parasitas” e “parasitados” segundo sua terminologia, em termos relativamente próximos aos do materialismo histórico de K. Marx e F. Engels, Manoel Bomfim - frustrando expectativas até certo ponto fundamentadas - “decepciona” ao conduzir o desdobramento propositivo da sua análise nos parâmetros de uma “ideologia ilustrada” que, no lugar de uma “transformação estrutural” da sociedade brasileira, como sua análise parecia indicar, propõe uma “reforma” da sociedade através da desanalfabetização do país e da promoção da instrução elementar: a “educação como redenção nacional”. Antonio Candido concentra, nesse sentido, o tom dessa “decepção”:

Caso curioso é o de um pensador como Manoel Bomfim, que publicou em 1905 um livro de grande interesse, A AMÉRICA LATINA injustamente esquecido (talvez por se apoiar em superadas analogias biológicas, talvez pelo radicalismo incômodo das suas posições), ele analisa o nosso atraso em função do prolongamento do estatuto colonial, traduzido na persistência das oligarquias e no imperialismo estrangeiro. No final, quando tudo levava a uma teoria da transformação das estruturas sociais como condição necessária, ocorre um decepcionante estrangulamento da argumentação e ele termina pregando a instrução como panacéia. num caso desses, nós nos sentimos no âmago da ilusão ilustrada, ideologia da fase de

consciência esperançosa de atraso que, significativamente, fez bem pouco para evitá-la.¹³⁶

Ainda que, de fato, este seja o tom geral da crítica a Manoel Bomfim, o papel e a relevância dessa "ideologia ilustrada" na sua reflexão e obra não foram até o momento tratados de forma sistemática. Nossa proposta de interpretação procura, nesse sentido, reatar os dois fios que, segundo nossa hipótese, constituem partes de um mesmo "nó" que desfeito pelos seus críticos não permite uma compreensão adequada do próprio núcleo constituinte da reflexão bomfimniana: a recusa dos "paradigmas" naturalistas do racismo científico associada à "ideologia ilustrada" que vê na educação popular um modo de "redenção" da nossa herança colonial. Em outras palavras: no âmbito da nossa pesquisa a hipótese de leitura da obra de Manoel Bomfim foi que, ao invés de constituir um "paradoxo", o *"decepcionante estrangulamento da argumentação"* (nas palavras de Antonio Candido) tanto "reflete" o próprio contexto social analiticamente interrogado e reconstruído pelo autor, quanto expressa uma ordenação intelectual "peculiar" a ele: não terá sido, portanto, a própria defesa da educação popular - e a ênfase na idéia de "plasticidade humana" que ela supõe, isto é, sua inclinação a explicar fenômenos em termos de contingências antes que de essência - o fator que teria permitido a Manoel Bomfim afastar-se dos paradigmas deterministas (e sua tendência a explicar o processo social em termos orgânicos e morfológicos) dominantes na sua época?

Pois, se a consciência do nosso "atraso", refletida pelos espelhos das sociedades européias e dos Estados Unidos constitui o lugar-comum, a "constatação", da qual partem os intelectuais contemporâneos de Manoel Bomfim para proporem em seguida algum modo de "redenção" dos "nossos males", é nas formas (quase sempre fórmulas) através das quais essas proposições se realizam teórica e politicamente que talvez residam chaves importantes para a compreensão das diferenças fundamentais que dissociam decisivamente alguns autores entre si. Nesse sentido, sabemos que Sílvio Romero, por exemplo, que tamanha influência exerceria no "Pensamento Social Brasileiro" desde o final do século XIX, foi um defensor convicto e ardoroso de um tipo

¹³⁶ Antonio Cândido (1987): "Literatura e subdesenvolvimento", Op. cit., p. 147.

de “redenção étnica” do país através do gradual “embranquecimento” da população.

Segundo pensava e propunha:

O tipo branco irá tomando a preponderância, até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. Será quando já estiver de todo aclimatado no continente. Dois fatos contribuíram largamente para tal resultado: de um lado a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, de outro a imigração européia.¹³⁷

Enquanto a maior parte dos intelectuais da sua geração possuíam(ou estavam “possuídos” por) uma visão pessimista da “realidade brasileira”, Manoel Bomfim volta-se criticamente para essa própria postura tanto ao nível intelectual quanto político, identificando suas bases na própria adoção dos paradigmas raciais como modo explicativo do “atraso” e da inviabilidade para o “progresso” a que supostamente estaríamos destinados, demonstrando inclusive como a importação das doutrinas raciais européias cumpriam determinadas funções ideológicas no próprio ideário liberal da Primeira República. Mais ainda: ao rejeitar a assimilação do social pelo biológico, sua interpretação da sociedade brasileira se afasta, metodologicamente, em pontos cruciais do, por assim dizer, lugar comum científico do seu tempo, e antecipa, num certo sentido, a discussão que marcaria a literatura do pensamento social nos anos 30. A própria centralidade conferida por Bomfim à idéia de “ação educativa” como meio adequado de reforma da sociedade brasileira, proposição da qual se faz voz desde 1905, seria retomada por diferentes intelectuais a partir dos anos 20, em diferentes perspectivas e registros, como um veículo para a formação de um “campo cultural” e da própria redefinição da sua “identidade” na sociedade brasileira.¹³⁸

Talvez seja possível se pensar, portanto, que essa “ideologia ilustrada” cumpra, na verdade, um papel de mediação na passagem de uma “visão pessimista”, dominante na virada do século, para outra mais “otimista” quanto a viabilidade de instauração do progresso da modernidade num Brasil pós-escravista e republicano. Esta “passagem” parece ter constituído, como ficou sugerido na seção anterior, um momento intelectual

¹³⁷ Silvio Romero: “Mestiçagem e Literatura nacional. Gregório de Matos” em Antonio Cândido(org.) Silvio Romero. Teoria, crítica e História literária. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 55.

¹³⁸ Luciano Martins(1987), Op. cit..

decisivo nos estudos das formações nacionais latino-americanas egressas do sistema colonial. Não teria sido, portanto, na própria defesa da educação que Manoel Bomfim encontrou uma forma de afirmação nacional para fazer frente à teses deterministas fundadas no dogma(então pensado como “lei científica”) da “hierarquia natural” entre os homens e as nações?

Trata-se, em síntese, de um debate marcado por perplexidades, reflexões e proposições em torno dos processos de “transição” das sociedades latino-americanas e dos seus correspondentes paradoxos e ajustamentos históricos. E é justamente sobre estes paradoxos e ajustamentos históricos que a obra de Manoel Bomfim tematiza de forma dramática. A todo momento, o autor depara-se no “presente” com traços pretéritos “arcaicos” que identifica como “males de origem” que podem, e devem, ser “corrigidos”; daí a relevância da sua proposição da “educação como redenção nacional”. Tome-se como exemplo esta passagem de O Brasil Nação. (1931):

Mas, para nós, quando o passado incorpora, apenas, o bragantismo alastrado no oligarquismo reinante, a política de conservação significa soterramento na podridão crescente, que é o mesmo passado. De tudo que é história, no Brasil soberano, só temos a conservar o que nunca se realizou: o sonho de liberdade e justiça para a plena expansão desta nacionalidade, em gênio americano-brasileiro. Esta, sim, será a chave dos nossos destinos. E, no inevitável duelo - passado-futuro, não há que poupar, até a total eliminação de todo o mesmo passado, que só tem sido mal.¹³⁹

A questão “ação educativa” não foi, até o momento, tratada de forma sistemática em relação à obra ensaística de Manoel Bomfim. Não que não tenha sido notada pelos poucos intérpretes do autor: Sílvia Romero, ainda no calor da hora, considerou, do ponto de vista dos dogmas lebonianos, isto é, dentro dos limites dos paradigmas das desigualdades inatas ou de “capital genético”, que a “alfabetização das massas” jamais produziria “resultados estáveis”, dada a incompatibilidade da nossa “composição racial” com o funcionamento de “instituições democráticas”.¹⁴⁰ Mais recentemente Dante Moreira Leite, por exemplo, a considerou “contraditória”: como para ele, Manoel Bomfim não se teria “libertado” da perspectiva da “hereditariedade social das qualidades

¹³⁹ Manoel Bomfim(1996), Op. cit., pp. 555-6.

¹⁴⁰ Sílvia Romero(1906), Op. cit.

psicológicas” na definição de um “caráter nacional”, como poderia então propor a “educação” como fator de correção das “características psicológicas de um povo”?¹⁴¹ Thomas Skidmore, por sua vez, considerando-a como “prescrição”, concluiu que o “diagnóstico” de Manoel Bomfim foi mais “original” do que a sua proposição.¹⁴² Flora Süssekind e Roberto Ventura observam, ainda que também neste caso a questão não integre o escopo dos principais temas analisados, que a posição de Manoel Bomfim face às possibilidade de redenção da nação através da educação não permaneceu inalterada ao longo do desenvolvimento da sua obra ensaística. A “ilusão ilustrada” a que se refere Antonio Cândido¹⁴³ seria, segundo eles, “superada” em obras posteriores à A América latina (1905) e rompida em O Brasil nação (1931) - infelizmente o argumento não é desenvolvido, mas apenas positivando essa alegada “superação”, os autores concluem:

Não é por aí, na educação como solução, que se pode criticar Manoel Bomfim. De educação, ele passa à revolução.¹⁴⁴

Embora não se tome aqui a questão “ação educativa” especificamente em relação à obra ensaística de Manoel Bomfim como questão sistemática é preciso reconhecer, contudo, que se a problemática não permanece inalterada ao longo dos vinte e oito anos que separam a redação dessas obras, ainda assim o autor não romperia efetivamente com a proposição do “caráter redentor” da educação. Uma análise acurada de O Brasil Nação pode indicar com propriedade que, na verdade, há sim uma alteração da avaliação de Manoel Bomfim quanto ao interesse dos governos republicanos em adotarem, de fato, o “caminho pedagógico” oferecido por sua teorização para a “modernização” da sociedade brasileira. Nesse sentido, a própria temática da “revolução” em O Brasil Nação está relacionada à idéia educativa do autor: apenas uma “revolução” que depusesse as “elites tradicionais” do poder asseguraria, ou estaria apta a assegurar, a realização da educação das “massas”; esta sim a mais

¹⁴¹ Dante Moreira Leite (1983), Op. cit., p. 281.

¹⁴² Thomas Skidmore (1979), Op. cit., p. 135.

¹⁴³ Antonio Candido (1987), Op. cit., p. 147.

¹⁴⁴ Flora Süssekind e Roberto Ventura (1979), Op., cit., p. 42

adequada e legítima condição da instauração do progresso da modernidade no país - verdadeira preocupação intelectual de Manoel Bomfim.¹⁴⁵ Sugere nosso autor:

Império ou República, se os dirigentes brasileiros tivessem a justa compreensão dos interesses nacionais e patriotismo para preparar a nação em vista da vida moderna, seríamos hoje um modelo de sociedade pacífica e inteligentemente produtora(...) Apesar disso o Brasil continua a ser o país de analfabetos e impreparados, com uma média humana mais baixa do que a de qualquer dos povos chegados à civilização. Assim nos formamos, assim estamos e assim seguiremos, porque, na inferioridade dos governantes, os sucessivos regimes precisam viver sobre uma população politicamente nula, socialmente bem atrasada e mentalmente desvalorizada. E a massa da nação brasileira foi cuidadosamente amesquinhada na ignorância(...) Concretamente: para evitar o desastre, temos de agir sobre as novas gerações, robustecendo-lhes o corpo, e, sobretudo, apurando-lhes as energias de pensamento, desenvolvendo-lhes o caráter em lucidez e poder de vontade, para a solidariedade da ação. Tanto vale dizer: há que educá-las, como o exigem as condições do mundo moderno, ainda que, para tanto, seja preciso refazer a ordem política.¹⁴⁶

Sendo os mesmos "males" que affligiram a Monarquia os que então atingiam a República, afasta-se o autor de uma solução institucional para o problema do "atraso brasileiro", isto é, segundo o crescente realismo pragmático do autor a chave do problema não residia, conforme pensava então nos seus anos de publicista da República, na adoção de um melhor sistema político para o país. Ainda que Manoel Bomfim retome a proposição "educação como redenção nacional" na sua última obra ensaística, Cultura e Educação do Povo Brasileiro(1932) escrita pouco antes da sua

¹⁴⁵ O tema da "revolução" constitui um dos núcleos mais complexos de O Brasil Nação. Considerando-a "inevitável" e "inadiável", em função do movimento histórico mais amplo do capitalismo, Manoel Bomfim discute em páginas muito expressivas a melhor adequação dos "modelos" disponíveis à "realidade brasileira" e suas aspirações singulares. Nessa discussão rejeita o "modelo" da Revolução russa, ataca o fascismo de Mussolini, não reconhece na Revolução de 30 a "nossa revolução", procurando aproximá-la da Revolução mexicana. Diz o autor: "Tolhidos num descritério que é ibérico, abstraímos do meio a que pertencemos, nada aproveitamos da experiência que é a história deste continente, como incapazes de aprender o que é realmente lição para nós outros. Por outro lado, apurando se possíveis as formas e os processos mexicanos, teríamos o lineamento da revolução possível, indispensável e eficaz. Nem fascismo nem jargão da III Internacional, mas um programa que dimanasse diretamente da situação histórica e geográfica: reparações justíssimas e inadiáveis; afirmação de ânimo nacional com a emersão bem explícita numa pátria para a massa popular a quem ela deve pertencer; preparo inteligente desta mesma população com a plena consciência dos fins diretos, quanto o possível; terra para os que desejam trabalhá-la... isto, que é absolutamente indispensável, ali se vem realizando desde o modesto zapatismo. Isto, poderíamos tentá-lo... desde que haja a trama renovadora e renovada em que as eras se desenham para refazerem-se. Essa trama, expressão cinemática bem própria, seria a nova classe realizadora". Consultar Manoel Bomfim(1996), Op. cit., pp. 572-3.

¹⁴⁶ Idem, pp. 518-20.

morte,¹⁴⁷ seria justamente ainda em O Brasil Nação que a problemática emergiria com toda a dramaticidade própria às auto-avaliações intelectuais; no caso de Manoel Bomfim de toda uma trajetória dedicada à defesa da educação popular. Embora o ponto importante a ser considerado, aqui, seja reconhecer que a ênfase conferida ao longo da sua obra ao “caráter redentor” da educação, lhe permitiu afastar-se dos paradigmas raciais e do modo correspondente de se pensar o país, é fundamental, por outro lado, reconhecermos, também, que a ambigüidade com que a questão é formalizada em O Brasil Nação - ainda que não se trate, de fato, de um aprofundamento ou detalhamento daquilo que poderia vir a constituir propriamente uma ruptura de perspectivas, teóricas e da visão do mundo do autor - aponta para a própria “decepção” de Manoel Bomfim, e da sua geração, com a expectativa democrática que revestiu a agitação republicana dos seus anos de juventude, ao mesmo tempo que caracteriza o próprio afastamento crítico do autor em relação a proposição político-intelectual da qual se fez voz:

Repete-se: que a necessária regeneração tem de ser inicialmente uma obra de educação e formação do povo. Sem dúvida: é indispensável que a massa da nação brasileira suba a nível - mental e social, mediante sistemática educação. Mas, tanto só se realizará quando o povo for senhor dos seus destinos. No mesmo lance em que se esboçam as novas formas políticas e sociais, com as instituições de legítima justiça se definirá o ideal de educação, e criar-se-ão os modelos e processos, em correspondência com o mesmo ideal. Aqui não se dará nunca que os dominantes preparem a massa popular para ser a efetiva soberania da nação. Equivaleria a realizar a própria revolução. Mesmo que a prática da democracia se faça com absoluta sinceridade, o grande número, absorvido pelo ganha-pão, não terá meios, nem lazes - para o tirocínio de preparo geral. Destarte, os dirigentes democratas podem derrear-se em liberalismo, multiplicar os cuidados em prol da instrução e da educação, sem que isto venha redimir a maioria - os trabalhadores, da inferioridade em que se encontram, e que reflete os formidáveis privilégios econômicos e financeiros a que essa maioria tem de servir. A esperar que uma educação inicial nos leve à indispensável renovação, esperaremos eternidades, numa expectativa que será necessariamente agravação de misérias. No Império, protelava-se a democracia porque *não tínhamos povo educado para o regime* ... e setenta anos de realeza não o preparou. Na República elimina-se igualmente a democracia e condena-se a liberdade, também na alegação do imprevisto do povo

¹⁴⁷ O ensaio Cultura e Educação do Povo Brasileiro foi ditado pelo autor ao amigo e teatrólogo Joracy Camargo (1898-1973); premiado em 1932 pela Academia Brasileira de Letras o ensaio seria publicado postumamente. Manoel Bomfim retomou a modalidade discursiva ensaística sob condições de saúde extremamente adversas em função de um câncer na próstata que consumiu seus últimos seis anos de vida. As mais de duas mil páginas que compõe a sua chamada “trilogia do Brasil”, isto é, O Brasil na América, O Brasil na História e O Brasil Nação, foram escritos em meio a quatorze cirurgias.

para a política de liberdade e de opinião... E nos trinta e sete anos de República, mais nos afastamos da indispensável cultura de massas. Esperar ainda seria arriscar todo o futuro desta pátria, e, ao mesmo tempo, inverter a ordem necessária dos sucessos: a energia que lhe domine os destinos, tem de ser a que dê o longo e intransigente esforço educativo.¹⁴⁸

Um pouco então ao modo do célebre sofista grego Protágoras - que conforme Platão expõe em um dos seus diálogos, considerava que o aprendizado dos valores fundamentais de uma comunidade não resultaria de um ensino sistemático e dogmático enquanto responsabilidade do Estado, mas do livre curso de influências complementares de toda a comunidade, sendo que a formação do "cidadão" se daria mais numa esfera "ética" do que propriamente "política" - , tomando como premissa que os sistemas educacionais moldariam as sociedades, Manoel Bomfim pôde enfatizar a idéia de "mudança histórica" e de reforma da realidade social brasileira como produto da "ação educativa" direta dos indivíduos na sociedade(vista também mais como esfera ética, do que política) e não exclusivamente através do Estado - chave em que a questão seria retomada a partir dos anos 30. Em Bomfim, portanto, esta "passagem" de uma explicação biológica para outra de ordem histórico-cultural realiza-se fundamentalmente através da própria idéia de "ação educativa" e sua ênfase na possibilidade de mudança histórica. A defesa desta mesma idéia, no entanto, não permitiria a Bomfim compreender que são as sociedades, na verdade, que moldam os seus ideais de educação e cultura, e não o contrário; e circunscrita à ideologia da educação como redenção nacional, sua reflexão permaneceria numa esfera ética de avaliação da formação da sociedade brasileira.

¹⁴⁸ Manoel Bomfim(1996), Op. cit., p. 562.

SEGUNDA PARTE

A JUVENTUDE BRASILEIRA: UM NOVO SUJEITO

"Dessa terra e desse estrume é que nasceu esta flor".

Machado de Assis, Memórias Póstumas de Brás Cubas, 1880

CAPÍTULO III

A LITERATURA ESCOLAR NACIONAL

Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados - e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação.¹⁴⁹ Deus me perdoe. Abominei Camões. E ao Barão de Macaúbas associei Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também, decerto.¹⁵⁰

Nas reminiscências das suas “primeiras letras” na escola, Graciliano Ramos(1892-1953) esboça um quadro exemplar da situação em que se encontrava, à altura do fim do século XIX, a iniciação da formação intelectual das crianças na escola primária brasileira: o uso predominante de literatura portuguesa como material didático e uma inevitável sensação de estranhamento no iniciado causada pelo confronto dessa leitura com o seu contexto social circunjacente. E, talvez, o mais preocupante para alguns setores da sociedade brasileira de então: a associação, assimilação e incorporação de “heróis estrangeiros” ao “imaginário cívico” do jovem brasileiro. Nos anos iniciais deste século alguns dos nossos mais destacados artistas e intelectuais se empenhavam em modificar tal situação, marcada, segundo suas avaliações críticas, pela ausência do que chamavam de “sentimento nacional” na formação da juventude brasileira, formulando então sob o espírito geral de abasileiramento dos temas, personagens, estórias e história uma nova modalidade literária dirigida especialmente para os alunos da escola primária brasileira: a “literatura escolar nacional”. Entra em cena aberta um novo sujeito da nacionalização: a “juventude brasileira”.

¹⁴⁹ Título de Abílio César Borges, fundador e professor do Colégio Abílio do Rio de Janeiro, no qual estudariam vários dos futuros artistas e intelectuais brasileiros da época - entre os quais Raul Pompéia(1863-1895) que imortalizaria o cotidiano do colégio no romance *O Ateneu*(1888). Consultar Raul Pompéia: *O Ateneu*. São Paulo: Ática, s.d.

¹⁵⁰ Graciliano Ramos: *Infância*. Rio de Janeiro: Record, s.d. p. 120-1

A formação dessa nova modalidade discursiva dificilmente pode ser dissociada do movimento político-cultural mais amplo da sociedade brasileira da época. Com efeito, o fato das suas primeiras manifestações serem contemporâneas da instalação da República no país não constitui propriamente uma coincidência cronológica. Uma motivação comum, que ganha significado como parte do movimento histórico mais amplo da sociedade brasileira do período, permeia a produção de "literatura escolar nacional": a vontade de formação de uma "nova mentalidade nacional" via juventude alfabetizada brasileira por uma promessa futura de Brasil. Promessa que impunha, como condição de sua realização, uma reordenação do imaginário e das representações do próprio presente.

A qualificação do estatuto da modalidade discursiva "literatura escolar nacional" precisa ser, segundo nossa perspectiva, produto de uma análise da relação dialética entre forma literária e processo social. Re-inserida no contexto político-cultural de sua produção, esta modalidade discursiva poderá emergir, num mesmo movimento, em sua autenticidade estético-ideológica iluminando o contexto social da sua gestação. Nossa hipótese é que a produção literária paradidática da Primeira República inscreve-se no horizonte daquela "ideologia ilustrada" que, enquanto perspectiva particular sobre o debate do processo de transição da sociedade brasileira, afirmava em face de prescrições mais pessimistas, genericamente fundadas nos dogmas raciais e climáticos então considerados "leis científicas", a viabilidade do progresso e da modernidade do país mediante a sua desanalfabetização, considerando a educação como um fator de "redenção nacional". Partindo do exame da bibliografia crítica pertinente, discutiremos neste capítulo a "formação" dessa nova modalidade discursiva no contexto social da Primeira República. Nesse sentido discutiremos a idéia de "catecismo cívico" que tem sido associada a produção de literatura escolar, ou paradidática da Primeira República desde pelo menos o "manifesto" A Educação Nacional(1891) de José Veríssimo.¹⁵¹ Apresentaremos a seguir a idéia de "*Bildungsroman*" ou "romance de formação" através

¹⁵¹ José Veríssimo(1906), Op. cit.

da qual, no próximo capítulo, discutiremos a composição narrativa de Através do Brasil não em termos de influência literária, mas sim, como ficou fixado, de afinidades de idéias. Ao longo do trabalho veremos que Através do Brasil enquanto “romance de formação” constitui um tipo de textualização do próprio momento de “transição” do seu universo de gestação estética, no esforço de subjugação de “tendências românticas” em razão de uma representação literária de veio “realista” e, social, a “transição” da sociedade brasileira balizada pela Abolição e pela implantação da República.

1 - Brasileira juvenil

A produção de literatura escolar na Primeira República pode ser considerada um registro particular do compromisso com a afirmação da “nacionalidade” na atividade literária que desde o Romantismo tem marcado a atividade e a produção literária brasileira. O espírito geral de consecução desse projeto de formação de uma nova “consciência nacional” nos futuros súditos do Estado-nação através da literatura escolar seria estabelecido pelo “manifesto” A Educação Nacional(1891) de José Veríssimo. Utilizando-se daqueles mesmos recursos de memória empregados por Graciliano Ramos na recordação das suas primeiras letras, José Veríssimo denunciaria, em 1891, a ausência de “sentimento nacional” na literatura utilizada como material didático no seu tempo de bancos escolares:

Seja-me permitida uma recordação pessoal. Os meus estudos feitos em 1867 e 1876 foram sempre em livros estrangeiros. Eram portugueses e absolutamente alheios ao Brasil os primeiros livros que li. O Manual Enciclopédico, de Monteverde, a Vida de D. João de Castro, de Jacinto Freire, Os Lusíadas, de Camões, e mais tarde, no Colégio Pedro II, o primeiro estabelecimento de instrução secundária do país, as seletas portuguesas de Aulete, os Ornamentos da Memória, de I. Roquete - foram os livros em que recebi a primeira instrução. E assim foi sem dúvida para toda a minha geração.¹⁵²

Texto programático, A educação nacional parte de uma constatação crítica do presente e lança uma visão do futuro: como pensar a construção de uma “nação” sem a garantia, ou expectativa, de sua existência futura? Tornava-se imperioso, portanto, cultivar em

¹⁵² Idem, pp. 4-5.

seus futuros súditos, sementeira da nação, novos tipos de sociabilidade e solidariedade: um “sentimento nacional”:

No estado atual do Brasil a escassez de tal sentimento encerra acaso grandes e graves perigos. O verdadeiro patriota, que sem os irrefletidos entusiasmos partidários, assiste a reconstituição do país sob a forma federativa, aliás tão de molde para ele, estremece, lembrando-se quão precária pode se tornar de momento a unidade nacional da qual depende a sua grandeza se lhe faltar um instante aquilo que mais que as coações da força, une os povos e faz as nações: o sentimento do passado, a possessão em comum de um rico legado de tradições, o desejo de viver juntos, e a incessante vontade de manter e continuar a fazer valer indivisa a herança recebida.

Para combater esse mal, para despertar em nós o sentimento da solidariedade e dar-nos a base moral que verdadeiramente faz e engrandece as nações, carecemos sem perda de tempo, com entusiasmo e com amor, fazer, teimo em repeti-lo, a nossa educação nacional.

A educação nacional se não pode fazer senão pelo estudo da pátria, e no estudo da pátria a sua história é, quase poderia dizer, a parte principal.¹⁵³

Ao estilo do lendário flautista de Hameln, trata José Veríssimo de chamar a atenção dos seus contemporâneos para a “credulidade juvenil”. O autor preocupava-se especialmente, com a ausência de uma “história-pátria” na formação de um “sentimento nacional” nos jovens brasileiros, tipo de base moral para a construção da “nação”. O mesmo tipo de preocupação que parece ter motivado Sílvio Romero a escrever o seu História do Brasil ensinada pela biografia dos seus heróis.¹⁵⁴ no ano anterior a denúncia de Veríssimo. A preocupação com a constituição de um “sentimento nacional” nos colegiais brasileiros certamente não constituiu um sentimento isolado em relação às discussões mais amplas do período mas, ao contrário, ocupa lugar de destaque na pauta político-cultural da Primeira República. Manifesta-se inclusive na própria legislação educacional do período que já no primeiro governo republicano cria o Ministério da Instrução Pública que seria ocupado por Benjamin Constant. A preocupação com a ausência de “história-pátria” na formação intelectual dos jovens alfabetizados brasileiros se manifesta, também, de forma inequívoca já no primeiro governo republicano que,

¹⁵³ Idem, pp. 109-10.

¹⁵⁴ Sílvio Romero: História do Brasil ensinada pela biografia dos seus heróis. Livro para as classes primárias. Rio de Janeiro: Alves, 1890.

como modo de despertar a “consciência nacional” nos escolares, decreta a obrigatoriedade da comemoração de datas cívicas nas escolas. Se pela constituição de 1891 as áreas de ensino primário ficavam a cargo dos estados da Federação, enquanto as de ensino secundário e superior a cargo da União(o que de certo modo, podia representar a própria “autonomia” regional da Federação) a atribuição oficial de “funções patrióticas” à educação escolar é reiterada, como observou Marisa Lajolo, ao longo do período em todas as legislações educacionais: da Reforma Benjamin Constant, em 1890, à Conferência Nacional do Ensino Primário de 1920.¹⁵⁵

Defendendo a centralidade da “educação cívica” no processo de formação intelectual e moral do indivíduo, José Veríssimo define o que considera ser o “verdadeiro” papel daquilo que deveria ser uma “educação nacional”:

aprender a solidariedade nacional na solidariedade escolar, e a noção do dever cívico, do dever humanitário e do dever em geral, no dever e na disciplina da escola. O conhecimento destes diversos aspectos da pátria, não já como região, não já como nação, senão como estado, como uma sociedade cujos fins, conforme os de todo estado, são o desenvolvimento das faculdades da nação, o aperfeiçoamento da sua vida, constitui a educação cívica.

Bem compreendida, a educação cívica deve ser a generalização de toda a instrução dada na escola para fazê-la servir ao seu fim verdadeiro, que é, com a cultura moral e intelectual do indivíduo, a educação nacional

Essa face da educação escapou até hoje à organização do nosso ensino escolar, do qual devera ser como a cupula e remate. E assim o edifício da nossa educação pública ficou sem alicerces - o estudo do país - e sem acabamento - a cultura cívica.¹⁵⁶

No que diz respeito a sua proposta estética de constituição de uma “literatura escolar nacional”, é preciso observar que as prescrições do autor, que além de homem de letras, historiador e crítico literário, foi também pedagogo, constitui, na verdade, mais uma “pedagogia de escrita” do que propriamente uma discussão “pedagógica”: a proposta de Veríssimo privilegia justamente os aspectos de composição do discurso da literatura escolar(o papel civilizatório das letras?). Da perspectiva do autor, “nacionalização” do material escolar significaria basicamente o seguinte:

¹⁵⁵ Marisa Lajolo(1982), Op. cit., p. 33.

¹⁵⁶ José Veríssimo(1906), Op. cit., pp. 08-09.

não só feito por brasileiros, o que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores transladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime.¹⁵⁷

O caráter encomiástico, de pregação cívica, que mais tarde seria associado à literatura paradidática da Primeira República corresponde, num certo sentido, às próprias exigências da proposta de “nacionalização” do material escolar lançada por José Veríssimo. Pouco discutida, sua proposta constitui, num certo sentido, a reivindicação de um tipo de extensão do ideário estético-ideológico do Romantismo brasileiro para a produção de literatura escolar. Romantismo que, diga-se de passagem, apresentava para Veríssimo ao menos a virtude de nos ter libertado da tutela cultural portuguesa e de fomentar um tipo de comprometimento orgânico dos letrados e intelectuais brasileiros com a produção de uma “literatura nacional”. Compromisso que, em meio a nossa “*Belle Époque*”, parecia ameaçado pela influência quase exclusiva da França em nossas letras, assim como pela crescente influência norte-americana na nossa vida cultural, naquele início de século. A propósito das mudanças introduzidas na nossa vida cultural após o Romantismo, diz José Veríssimo:

o sentimento de uma nacionalidade nova cooperava eficazmente para fazer aos escritores um público simpático, que instintivamente sentia na sua obra uma expressão dessa nacionalidade. Depois nós aprendemos muito francês, algum inglês e italiano, um nada de alemão e desnacionalizamo-nos intelectualmente. Um sucesso como o da “Moreninha”, de Macedo, é quase inconcebível hoje. O sucesso em literatura, como no vestuário, vem de Paris já feito.¹⁵⁸

Sua preocupação com a ausência de um “sentimento nacional”, marcada ainda por um forte anti-lusismo, na formação intelectual dos escolares brasileiros se resolveria, segundo sua perspectiva, principalmente, através do compromisso dos autores de literatura escolar em “abrasileirar” temas tomados à “história-pátria” ou local (cujo melhor exemplo talvez seja o livro didático de Sílvio Romero: História do Brasil ensinada pela biografia dos seus heróis). Não se trata propriamente, como facilmente pode ser constatado, de uma proposta que apresente uma “perspectiva histórica” como princípio

¹⁵⁷ Idem, p. 06

¹⁵⁸ José Veríssimo: Teoria, Crítica e História Literária. João Alexandre Barbosa(Org.)_Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1977, p. 65.

de estruturação do discurso literário-escolar. Ao contrário, quanto à estruturação narrativa sua proposta se concentra na prescrição de uma orientação externa da narrativa dos livros de leitura que de forma geral apenas repõe o “topói” obrigatório de “abrasileiramento” dos temas, assuntos e paisagens do ideário estético e ideológico romântico. É a linguagem da celebração, da hipérbole, do gigantismo paisagístico desenhada pela “cor local” própria a certas correntes do nosso romantismo. Prescrição feita há, pelo menos, sessenta anos antes do seu “manifesto”, por exemplo, em Resumo da História Literária no Brasil (1825) do francês Jean-Ferdinand Denis ou Bosquejo da História da Poesia e Língua Portuguesa (1826) do português Almeida Garrett, entre outros.¹⁵⁹ Dá-se pois a incorporação do imagismo nativista pela ideologia patriótica do novo regime.

À geração dos escritores românticos coube, como se sabe, enquanto definiam-se politicamente as novas formações nacionais latino-americanas egressas do sistema colonial, converter no plano literário a idéia de “origem” à de “nacional”.¹⁶⁰ Retomando, num certo sentido, a discussão de Antonio Cândido¹⁶¹ sobre o papel “fundacional” ou a “tendência genealógica” na vontade consciente dos escritores românticos em definir no Brasil uma “literatura independente”, Flora Süssekind utiliza-se da feliz imagem do “*escritor como genealogista*” para compreender a forma predominante de pensamento entre os letrados românticos brasileiros que, no período que se segue à independência política do país, se comprometeram, à semelhança de um “*descobridor*”, a re-fazer um movimento incessante: de retorno às cenas de descoberta, de origens, de momentos

¹⁵⁹ Sobre a influência dessas obras na constituição do “abrasileiramento” como *topói* obrigatório da literatura romântica brasileira, consultar Antonio Candido (1964): “A consciência literária”, Op. cit., pp 317-368.

¹⁶⁰ Sobre as relações entre Romantismo e o processo de Independência política do país consultar Antonio Candido: “O indivíduo e a pátria” em Antonio Candido (1964), Op. cit., pp. 9-43. Observa o autor: “A independência importa de maneira decisiva no desenvolvimento da idéia romântica, para a qual contribuiu pelo menos com três elementos que se podem considerar como redefinição de posições análogas do Arcadismo: (a) desejo de exprimir uma nova ordem de sentimentos, agora reputados de primeiro plano, como o orgulho patriótico, extensão do antigo nativismo; (b) desejo de criar uma literatura independente, diversa, não apenas uma literatura, de vez que, aparecendo o Classicismo como manifestação do passado colonial, o nacionalismo literário e a busca de modelos novos, nem clássicos nem portugueses, davam um sentimento de libertação relativamente à mãe-pátria; finalmente (c) a noção já referida de atividade intelectual não mais apenas como prova de valor do brasileiro e esclarecimento mental do país, mas tarefa patriótica na construção nacional” (p.11).

¹⁶¹ Antonio Cândido (1987): “literatura de dois gumes” em Op. cit., pp. 163-180.

míticos de fundação da nacionalidade. Repetidas figurações que, tomando a "integridade nacional" como um tipo de *a priori* revelam a própria preocupação, quase maníaca, dos letrados brasileiros do período em contrapor à sucessão de rebeliões provinciais ocorridas durante a Regência e o Segundo Reinado a imagem de um território nacional íntegro. Sugere a autora:

Abrir a cortina do passado, tirar um Brasil-nação de lá: esta a tarefa indiscutível do escritor romântico. E contrapor à sucessão de rebeliões provinciais do período regencial e do começo do Segundo Reinado a imagem de um território indiviso e singular.¹⁶²

A tarefa a que os letrados românticos estavam impelidos, contudo, como observa a autora, era particularmente complicada:

De um lado porque é preciso inventar retroativamente a nacionalidade desejada, fundar alguma coisa dizendo que, de algum modo, ela já estaria lá. De outro porque há um duplo compromisso em jogo nessa literatura que se produz nos decênios de 30 a 70 no Brasil do século XIX: tanto com uma sintonia ao panorama cultural internacional de então quanto com um todo-poderoso projeto de individuação nacional. Mão dupla que, se não é exclusividade da consciência literária romântica, assumiria caráter peculiar nesse período.¹⁶³

As repetidas figurações desses movimentos de retorno, em suas diversas variações, de acordo com os diferentes momentos histórico-culturais amplos, colocam à mostra o reiterado compromisso intelectual estabelecido com a afirmação da idéia de nacionalidade via literatura que, ramificado a partir da geração republicana, não raro, assumiu os contornos de um "dilema irresolvido". Muitas vezes revestido esteticamente e criticamente de um sentido de busca essencial do próprio "ser nacional", a reiteração desse movimento de retorno em busca das nossas "origens" tem se orientado no sentido de uma definição "ontológica" do nacional. Em outros casos, prevaleceu uma concepção apriorística de "nacional". Ela é o dado de que se parte ou a premissa que se toma por realidade: da existência dada do "nacional" retira-se, por um tipo de operação lógica, a autonomia da nossa literatura. É o caso, entre outros exemplos, de um crítico chileno que, uma vez radicado no Brasil, passaria a defender ardorosamente a

¹⁶² Flora Süssekind: "O escritor como genealogista: a função da língua literária no Romantismo brasileiro" em Ana Pizarro(1994), Op. cit., p. 454.

¹⁶³ Idem, ibidem.

autonomia da nossa literatura baseado na simetria entre esta e a suposta existência de um “caráter nacional” próprio e particular aos brasileiros. Num artigo publicado em Minerva Brasiliense(01/11/1843), conclui Santiago Nunes Ribeiro:

Ora, se os brasileiros têm seu caráter nacional, também devem possuir uma literatura pátria.¹⁶⁴

Muitos autores têm observado o “caráter fundacional” que a literatura romântica assumiu no Brasil e na América Latina em geral. O próprio caráter da sua representação artística do mundo, num certo sentido, tão contrário ao que aconteceu em algumas vertentes européias, enunciaria um importante ponto de ruptura com a produção literária anterior: a introdução do tema da nacionalidade na literatura. Tema que, uma vez introduzido, passaria a marcar profundamente a atividade e o discurso literários brasileiro, desde então, habilitado a captar a “essência nacional”. Com efeito, se esse vínculo entre a afirmação da nacionalidade e atividade literária pode ser considerado, num certo sentido, como “repetições em diferença de um mesmo compromisso intelectual”, é preciso relevar que sob o romantismo esse compromisso seria convertido em matriz estético-ideológica para a estruturação dos discursos literários, assumindo em muitos casos uma clara “função educativa” como difusora privilegiada de uma “mitologia nacional”. Nesse sentido observa Flora Süssekind:

Se os laços entre desejo de afirmação da nacionalidade e atividade literária têm se mostrado especialmente estreitos ao longo da história cultural brasileira - como se vê, por exemplo, pela dominância da tendência documental na sua ficção ou pelo reiterado auto-retrato dos letrados locais como féis guardiães de uma idéia coesa e atemporalizada de Brasil - é, no romantismo que tal enlace, convertido em programa estético-ideológico, passa de fato a pautar a produção intelectual do país por um abasileiramento - paisagístico, idiomático, temático - apaixonado, obrigatório.¹⁶⁵

A questão da “a-temporalização das paisagens”, isto é, da representação da realidade espacial de maneira supra-histórica, que caracteriza a literatura romântica brasileira está relacionada, como sugere Flora Süssekind, ao próprio estabelecimento de

¹⁶⁴ Santiago Nunes Ribeiro: “Da nacionalidade da literatura brasileira” (Minerva Brasiliense, RJ, 1 (1): 7-23, 1 nov. 1843) em Afrânio Coutinho(org.): Caminhos do Pensamento Crítico, V. 1. Rio de Janeiro, Ed. Americana/Prolivro, 1974, p. 36.

¹⁶⁵ Flora Süssekind(1994), Op. cit., p. 455.

um princípio de identificação entre a natureza nativa com as “origens do nacional”; daí, portanto, a recorrência entre os escritores românticos das suas autorepresentações como “viajantes-descobridores” e, das suas obras, como mapas, cartografia, textos de fundação. Ocorre que, em termos continentais, o historicismo como instrumento interpretativo e de representação da realidade marcou várias vertentes do romantismo latino-americano em geral. Analisando as relações entre literatura romântica e projeto social de uma perspectiva continental, Jorge Myers¹⁶⁶ procura argumentar que a época romântica, na verdade, constituiu o momento historicista “*par excellence*” no desenvolvimento da tradição intelectual continental. Segundo o autor, a própria introdução dos critérios de “originalidade nacional” como modo de definição do valor literário das obras românticas, relaciona-se com a relevância de uma perspectiva historicista na atividade literária latino-americana em geral:

Esta autorepresentação dos românticos como fundadores de uma nova literatura, ao articular-se, pois, em torno do conceito de “nação”, favorecia uma identificação entre a representação literária da sociedade e uma consciência da história daquela sociedade(...)

Esta noção, que passou a ser um lugar comum no México e no Peru, no Brasil e no Chile, entronizaria como supremo valor estético a captação pelo discurso literário daquela essência nacional, através de um conhecimento histórico profundo.¹⁶⁷

Entendendo que essa “orientação historicista” nos discursos românticos estava diretamente relacionada à continuidade de certos aspectos do pensamento da Ilustração no interior do discurso e da prática literária romântica como, por exemplo, da própria matriz de atribuição de um “valor social” para a literatura, o autor, contudo, ressalva que no “caso brasileiro”, houve uma maior aproximação com o romantismo europeu do que com as tendências historicistas do romantismo latino-americano hispânico. Trata-se, segundo o autor, de cultores de um “*eu inflamado das escrituras românticas paradigmáticas*”, o “eu byroniano”, como seria o caso de Álvares de Azevedo(1831-52) ou Junqueira Freire(1832-55). Em relação ao “caso brasileiro” e o predomínio da

¹⁶⁶ Jorge Myers: “Hacia la completa palingenesia y civilización: Literatura romántica y proyecto social, 1830-1870” em Ana Pizarro(1994), Op. cit, pp- 221-50 - “tradução própria”

¹⁶⁷ Idem, p. 239 - “tradução própria”

perspectiva historicista na criação literária romântica latino-americana, observa(numa nota de rodapé) Jorge Myers:

No Brasil, talvez pelas condições político-sociais que foram avalizadas pela continuidade do regime monárquico - particularmente o maior grau de institucionalização que imperou na sociedade brasileira em relação a maioria dos seus vizinhos hispânicos, fenômenos especialmente notáveis no campo cultural -, o romantismo incorporou ao seu discurso certos traços da experiência romântica européia ausentes em outras literaturas do continente. Um tom intimista mais marcado na poesia lírica, o cultivo de uma literatura "satanista" por alguns autores(especialmente Álvares de Azevedo) e certa veia mística que nas obras das demais literaturas românticas do continente nunca se mostraria tão pura como nos escritos de Junqueira Freire diferenciando a experiência romântica brasileira da hispanoamericana. Estas diferenças, embora importantes, não devem ser exageradas. Cada literatura configura um território próprio, um continente cuja paisagem não será igual a de nenhum outro, ainda que todos estejam compostos pelos mesmos elementos.¹⁶⁸

Com efeito, é importante observar que no próprio processo de constituição de uma literatura nacional a transformação da "natureza americana" em "pátria" colocava, ao menos implicitamente, uma certa necessidade de "historicização" das paisagens. Como parece tratar-se dos copiosos exemplos da presença de "temas" tomados à história-pátria ou local como, por exemplo, nas "novelas históricas" do período. As quais, todavia, não seguem, propriamente, um princípio de estruturação narrativa de matriz historicista; seguem aquele "espírito" genérico de "abrasileiramento" temático, supra-histórico, de identificação com a natureza nativa nos padrões estético-ideológicos românticos. Entre nós o "historicismo" passaria decisivamente a compor os discursos literários não a partir da recepção da Ilustração européia, mas apenas com a introdução de uma orientação naturalista na crítica e história literárias.¹⁶⁹ Destaca-se, nesse sentido, o papel da chamada "Escola do Recife" através de intelectuais tão expressivos como Sílvio Romero(1851-1914) Araripe Junior (1848-1911), Capistrano de Abreu(1853-1927) entre outros.¹⁷⁰

¹⁶⁸ Idem, p. 238

¹⁶⁹ Sobre a recepção da Ilustração européia na literatura brasileira consultar Antonio Candido: "Promoção das Luzes" em Antonio Candido(1964), Op. cit., pp. 233-73. Ver particularmente a seção "A nossa Aufklärung".

¹⁷⁰ Consultar especialmente: Capistrano de Abreu: Ensaio e Estudos: crítica e história, 3a. série, nota liminar de José Honório Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1976. Araripe Júnior: Obra crítica, 1895-1900. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1963, 3 v.

Através do Brasil, como veremos, afasta-se do ideário estético-ideológico da proposta de José Veríssimo, de base romântica, principalmente pelo esforço de historicização das paisagens que marca a sua composição narrativa, ainda que circunscrita a uma concepção espacial da temporalidade, como modo de contraposição às estruturas sociais fixas do romantismo. Esse crescente esforço de subjugação de tendências idealizantes ou subjetivistas próprias ao ideário estético-ideológico romântico pela contraposição de uma forma “realista” de representação da realidade através do ideal ilustrado da “ação educativa” caracteriza o fluxo narrativo do próprio “*Bildungsroman*” e justifica nossa hipótese de que Através do Brasil constitui um tipo de textualização do próprio momento de “transição” do seu universo de gestação estética, no esforço de subjugação de “tendências românticas” em razão de uma representação literária de veio “realista”, e social, a “transição” da sociedade brasileira balizada pela Abolição e pela implantação da República.

2 - O Catecismo cívico

A produção literária paradigmática da Primeira República é composta por um conjunto de obras entre si muito diversificadas designadas genericamente pela expressão “livros de leitura” em função do uso didático a que então se destinavam nas escolas primárias brasileiras. Nossa pesquisa tomou como universo da produção dessa nova modalidade discursiva as seguintes obras: De Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Livro de Composição(1899), Livro de Leitura(1901) e Através do Brasil(1910).¹⁷¹ Escritos individualmente por Manoel Bomfim: Primeiras Saudades(1920) e Crianças e Homens (s.d.). De Olavo Bilac e Coelho Neto(1864-1918): A Terra Fluminense(1898), Contos Pátrios(1904), Teatro infantil(1905) e A Pátria Brasileira(1911).¹⁷² Poesias Infantis(1904)

Sobre o papel da “Escola do Recife” na orientação naturalista na crítica e história literária consultar Roberto Ventura(1991), Op. cit. Sobre seus integrantes consultar: “O regionalismo na prosa de ficção” em A literatura no Brasil. Direção de Afrânio Coutinho, V. II.(1955), Op. cit., pp. 145- 226

¹⁷¹ As referências das obras de literatura escolar de Manoel Bomfim, escritas individualmente ou em parceria com Olavo Bilac, já foram feitas no primeiro capítulo desta dissertação, mas também podem ser encontradas na bibliografia geral em anexo ao texto.

¹⁷² Consultar Olavo Bilac e Coelho Neto: A Terra Fluminense. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.; Contos Pátrios. 35a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1946; Teatro Infantil. Rio de

de Olavo Bilac.¹⁷³ Minha Terra e Minha Gente(1916) de Afrânio Peixoto(1876-1947);¹⁷⁴ e Jornadas do Meu País(1920) de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934).¹⁷⁵

Nos poucos estudos dedicados ao tema construiu-se um estatuto para a "literatura escolar nacional" como "catecismo cívico" do novo regime republicano que então se implantava no Brasil. Entre o texto e seus destinatários, a tarefa de integração destes à uma "cultura nacional" se revelaria, na prática, como integração da juventude à ordem política do Estado-nação que então se construía, no Brasil, em novas bases republicanas. A manipulação do imaginário social é particularmente importante, como se sabe, em momentos de mudança política e de redefinição de identidades coletivas. Estamos aí no fecundo terreno da "ideologia patriótica" do novo regime, ou da manipulação social do "imaginário republicano" identificado por José Murilo de Carvalho como "*A Formação das Almas*".¹⁷⁶

Fenômeno sociológico decisivo no processo de transferência de algumas das funções tradicionais da família para o domínio público, assim como da passagem da cultura oral à cultura escrita, a escola primária, como sugere Eric Hobsbawm, constituiu o principal meio de propaganda e formação ideológica da sociedade moderna até o advento da "Indústria cultural".

O século XIX foi a época em que se rompeu a comunicação oral, à medida que crescia a distância entre as autoridades e os súditos e a migração em massa interpunha dias ou mesmo semanas de viagem até entre mães e filhos, noivos e noivas. Do ponto de vista do Estado, a escola tinha ainda outra vantagem essencial: poderia ensinar todas as crianças a serem bons súditos e cidadãos. Até o triunfo da televisão, não houve meio de propaganda secular que se comparasse à sala de aula.

Em termos educacionais, portanto, a era de 1870 a 1914 foi, na maioria dos países europeus, acima de tudo a era da escola primária.¹⁷⁷

Janeiro: Francisco Alves, s.d.; A Pátria brasileira. 27a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940.

¹⁷³ Olavo Bilac: Poesias Infantis. 13a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935.

¹⁷⁴ Afrânio Peixoto: Minha Terra e Minha Gente. Rio de Janeiro: Fransico Alves, 1916.

¹⁷⁵ Júlia Lopes de Almeida: Jornadas no meu País. Rio de Janeiro, 1920

¹⁷⁶ José Murilo de Carvalho: A Formação das Almas. O Imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

¹⁷⁷ Eric Hobsbawm(1989), Op. cit., p. 213.

Assim, podemos pensar que a produção de literatura escolar no período constituiu-se, nesse sentido, num veículo privilegiado de "invenção", "maturação" e "legitimação" de um "sentimento nacional" nos futuros súditos do Estado-nação brasileiro que então se republicanizava: Atividade que, diga-se de passagem, a se julgar pelo prestígio desfrutado por alguns dos seus artífices na vida político-cultural brasileira da Primeira República, como Afrânio Peixoto, Coelho Neto e Olavo Bilac entre outros, não se apresentava inteiramente desprovida de atrativos e atributos distintivos. Vista pelo ângulo do incipiente movimento editorial do período, pode-se reconhecer, inclusive, o peso comercial da atividade.¹⁷⁸ Sua utilização didática nas escolas primárias pode esclarecer não apenas os impressionantes números das sucessivas reedições desses "livros de leitura", como também, parcialmente ao menos, indica a resolução possível de um dos dilemas constitutivos da atividade literária moderna: a garantia de estabilidade burguesa do trabalho artístico combinada ao livre exercício do talento literário. Discutindo esta modalidade da atividade e do discurso literários através da literatura escolar de Olavo Bilac sugere Marisa Lajolo:

Definiu-se, então, uma verdadeira tarefa ideológica de elaborar uma literatura escolar carregada de valores nacionais, que desse ao mesmo tempo o modelo culto da língua tradicional e o modelo adequado à jovem nação. Essa tarefa foi desenvolvida de maneira marcante pela geração de escritores cuja maturidade coincidiu com a República. Foi uma espécie de grande tarefa ideológica, ligada ao esforço educacional do novo regime; e ela manifesta, de forma curiosa, as contradições de uma elite dominante que precisava atingir a totalidade da nação, quando atingia os setores limitados em que se recrutavam os seus quadros e respectivos auxiliares.¹⁷⁹

A definição de um "sentimento nacional" não constituiu certamente um processo histórico-ideológico unívoco. Num plano geral, como observou Max Weber, diferentes fatores concorreriam historicamente para sua definição: os costumes e as recordações políticas comuns, a confissão religiosa, a comunidade de linguagem, o habitus

¹⁷⁸ Sobre o movimento editorial no período consultar Brito Broca: *A vida literária no Brasil - 1900*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960. Consulte-se ainda Laurence Hallewell: *O Livro no Brasil. Sua história*. São Paulo: T.A. Queiroz/Edusp, 1985.

¹⁷⁹ Marisa Lajolo(1982), Op. cit., p. 32.

condicionado racialmente.¹⁸⁰ Acrescente-se ao processo histórico de definição de um sentimento de nacionalidade no caso brasileiro às iniciativas e visões de mundo das próprias correntes políticas e filosóficas que disputavam a definição da natureza do novo regime republicano: o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa, e o positivismo. A propósito da idéia de “invenção” do “sentimento nacional” sugere Eric Hobsbawm:

Não nos devemos deixar enganar por um paradoxo curioso, embora compreensível: as nações modernas, com toda a sua parafernália, geralmente afirmam ser o oposto do novo, ou seja estar enraizadas na mais remota antiguidade, e o oposto do construído, ou seja, ser comunidades humanas “naturais” o bastante para não necessitarem de definições que não a defesa dos próprios interesses(...) E é exatamente porque grande parte dos constituintes subjetivos da “nação” moderna consiste de tais construções, estando associada a símbolos adequados e, em geral, bastante recentes ou a um discurso elaborado a propósito (tal como a “história nacional”), que o fenômeno nacional não pode ser adequadamente investigado sem dar-se a atenção devida à ‘invenção das tradições’.¹⁸¹

Importa relevar que na literatura escolar nacional representava-se não apenas uma determinada idéia de “nação” e sua maturação social via formação intelectual, moral e estética do indivíduo mas, ao mesmo tempo, a própria expectativa do futuro coletivo dessa representação na sociedade brasileira. Jogava-se então, em linhas gerais, com a própria representação de “juventude” e de sua importância nos processos de reprodução social e dos valores da sociedade mediante os mecanismos de “educação” e “disciplina” aos quais os grupos assim identificados eram submetidos: sociologicamente a idéia de “juventude” pode corresponder, num certo sentido, à própria expectativa que a sociedade como um todo mantém sobre os grupos assim identificados, isto é, como um tipo de garantia da sua reprodução social futura que, através de formas eficientes de arregimentação social empregadas em situações sociais particulares, possam garantir ao menos potencialmente a estabilidade interna da sociedade, a sustentação dos seus valores e sua reprodução social.¹⁸² A combinação dos

¹⁸⁰ Max Weber: “ ‘Nacionalidad’ y ‘prestigio cultural’ ” em *Economía y Sociedad*. México, D.F.: Fondo de cultura económica, 1992, pp. 324-7.

¹⁸¹ Eric Hobsbawm (1984), Op. cit., pp. 22-3.

¹⁸² Vai nesse sentido, parece-me, a discussão de Karl Mannheim sobre a juventude na sociedade moderna: “A função específica da mocidade é a de um agente revitalizante; é uma espécie de

objetivos de formação de uma “mentalidade nacional” e os propósitos propriamente “pedagógicos”, isto é, de aquisição de conhecimentos e cultura escolar, que marca essa modalidade discursiva pode evidenciar a própria atribuição do papel de “formação cívica” à educação do indivíduo a cargo das escolas primárias da época: educação e sociedade.¹⁸³

“*Quem tem medo do livro didático?*” é o que pergunta Marisa Lajolo chamando a atenção para a ausência de análises mais sistemáticas sobre os livros didáticos brasileiros, sobretudo a literatura escolar produzida na Primeira República que seria utilizada até a década de 1950 como “livros de leitura” nas escolas primárias brasileiras.¹⁸⁴ Nos poucos estudos sobre o tema tem prevalecido uma tendência geral de análise que, baseada na utilização didática dessa modalidade discursiva, procura evidenciar suas “funções sociais”, e isso mais em relação à instituição escolar que a empregava, do que propriamente à sociedade mais ampla na qual estas, literatura e escolas, então se inseriam.¹⁸⁵ O “texto didático” pode, com efeito, ser tomado como ângulo privilegiado de análise das relações constitutivas da prática educativa. Na verdade, mais do que a legislação educacional, e até mesmo as doutrinas pedagógicas, parece certo que o estudo dos “textos didáticos” possa constituir, conforme sugere Dante Moreira Leite, um meio privilegiado de reconstituição dos processos efetivos e da própria prática cotidiana da educação nas escolas nas quais estes livros eram adotados.¹⁸⁶

reserva que só se põe em evidência quando essa revitalização for necessária para ajustamento a circunstâncias em rápida mudança ou completamente novas”. Consultar Karl Manheim: “O Problema da Juventude na Sociedade Moderna” em Diagnóstico de Nosso Tempo. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p.50.

¹⁸³ Algumas referências básicas e divergentes sobre a “natureza” das relações entre educação e sociedade podem ser encontradas em Émile Durkheim: Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1973; Antonio Gramsci: Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968; Louis Althusser: Ideologie et Appareils Ideologiques d'Etat. Paris: Pensée, 1970; Pierre Bourdieu & J. C. Passeron: A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975; e Michel Foucault: Vigiar e Punir. História da violência nas prisões. 8a. edição. Petrópolis: Vozes, 1991.

¹⁸⁴ Marisa Lajolo(1982), Op. cit., p. 16.

¹⁸⁵ Para uma visão integrada da produção de livros didáticos no Brasil, consultar J. B. A. Oliveira(Org.): A Política do Livro Didático. Campinas: Editora da UNICAMP/Sumus Editorial, 1984.

¹⁸⁶ Dante Moreira Leite: “A análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária” em Pesquisa e Planejamento(Bol. do CRPE), ano IV, v. 4, jun. 1960.

A importância do livro didático na representação e reprodução de valores na sociedade, como conformador de valores e atitudes, é enfatizada na análise de Marisa Lajolo sobre a utilização didática, ou os “*usos e abusos*”, da literatura na escola primária brasileira. Seguindo, nesse sentido, a orientação de Dante Moreira Leite, a autora observa que o livro didático:

veicula os valores que se pretende transmitir, as verdades que se pretende inculcar. Muito mais, portanto, do que em decretos e pareceres oficiais, é nos manuais sucessivamente adotados pela escolas que se encontram os contornos de nossa educação.¹⁸⁷

Definindo sua análise como “*estudo da enunciação, das condições de produção da significação*”, Marisa Lajolo argumenta e procura demonstrar que as formas assumidas pelo ensino de literatura na escola necessariamente revertem numa determinada “teoria literária”, visão e conformação do literário na sociedade. A perspectiva adotada no estudo, contudo, circunscreve, no plano analítico, a literatura escolar ao âmbito dos processos educacionais e de aprendizagem. Como em qualquer outro caso, a delimitação do objeto orienta as operações analíticas através das quais se constitui, no limite, a própria inteligibilidade conferida ao objeto. Nesse sentido argumenta a autora:

afinal, os resultados de um levantamento conteudístico de obras escolares têm como limite a própria função social da escola, órgão reprodutor das relações sociais e de sua produção simbólica.¹⁸⁸

À autora, contudo, parece interessar não apenas os processos efetivos do ensino de literatura nas escolas primárias brasileiras, mas, também, através deles, desvelar o “caráter ideológico” da difusão do ensino e aprendizado à cargo das escolas, sugerindo suas contigüidades com o quadro ideológico liberal mais amplo da Primeira República.¹⁸⁹ É nesse sentido que, ao privilegiar um enfoque das “funções” da sua utilização didática, a análise constrói uma inteligibilidade para a literatura escolar como “*catecismo cívico*”:

A literatura brasileira entrou lentamente nos programas escolares e foi tomando vulto à medida que se verificava que as tradicionais

¹⁸⁷ Marisa Lajolo(1982), Op. cit., p. 17.

¹⁸⁸ Idem, p. 62.

¹⁸⁹ Sobre o ensino de literatura na escola consultar o ensaio clássico de Fernando de Azevedo: “A escola e a literatura” em Afrânio Coutinho(1955), Op. cit., pp. 129-53.

humanidades não bastavam para dar forma à sensibilidade do homem moderno, sobretudo em um país como o Brasil, que se constituía como nação e precisava desenvolver nos seus habitantes os sentimentos necessários ao funcionamento da cidadania (restrita a poucos, é claro, ao povo que teoricamente deliberava e dirigia). Ora, a fim de desenvolver o patriotismo, o orgulho nacional, o sentido de nossa diferenciação social e política, além do polimento mínimo indispensável ao exercício das funções sociais, a literatura do próprio país foi cada vez mais aparecendo como instrumento privilegiado. Literatura concebida como manifestação da língua e como expressão da sociedade e do sentimento nacional.¹⁹⁰

Na mesma chave, embora procurando situar esta modalidade discursiva em relação ao panorama literário brasileiro mais amplo da última virada de século e não em relação ao seu uso didático, Antonio Dimas sugere que a produção de literatura paradidática no período esteve associada a uma postura político-intelectual mais ampla dentro do ânimo geral que teria mobilizado grande parte dos nossos intelectuais a redesenharem um “retrato do Brasil”:

Dentro do projeto de conferir ao país um cunho de viabilidade, vários intelectuais aquiesceram em produzir literatura paradidática destinada a crianças e adolescentes, incorrendo quase sempre numa idealização bem próxima da irreabilidade e do mítico.¹⁹¹

O ano de 1902 representaria, nesse sentido, um marco na história política e cultural brasileira:

um ano que conheceu as duas faces de uma só moeda: *Os Sertões* de Euclides da Cunha e *Canaã* de Graça Aranha.¹⁹²

A moeda: a “encruzilhada”, relacionada à própria tensão entre “localismo” e “cosmopolitismo”, no sentido de Antonio Candido,¹⁹³ na qual a produção cultural brasileira se teria encontrado no fim do século passado ao buscar enfatizar um “acento brasileiro” à literatura do país. Antonio Dimas observa que dentro do ânimo geral de se redesenhar um “retrato do Brasil”, *Os Sertões*¹⁹⁴ teria inaugurado, de um lado, um modo particular de encarar o país nas suas próprias ambiguidades, ou mesmo antagonismos

¹⁹⁰ Marisa Lajolo (1982), Op. cit., p. 31.

¹⁹¹ Antonio Dimas: “A encruzilhada do fim de século” (1994), Op. cit., p. 545.

¹⁹² Idem, ibidem.

¹⁹³ Antonio Candido (1980), Op. cit., pp. 109-38.

¹⁹⁴ Euclides da Cunha: *Os Sertões. Campanha de Canudos*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

sociais, econômicos, políticos e culturais; enquanto Canaã¹⁹⁵ constituiria, de outro lado, uma variante da linha exaltativa, ufanista, de literatura encomiástica, de pregação cívica de maneira catequética, que teria em Porque me ufano do meu país(1900)¹⁹⁶ um tipo de ascendência genealógica estético-ideológica. Para Antonio Dimas, a literatura paradidática produzida na Primeira República descenderia desse segundo ramo estético; sobre tal linhagem observa o autor:

No pólo oposto a *Os Sertões*, surge no ano de 1900 um livro que acabou por se tornar sinônimo de otimismo irracional e emblema de um nacionalismo pegajoso, porque pregava uma adesão irrefletida ao país, ao mesmo tempo que desenterrava uma retórica grandiloquente e romântica, erroneamente dada já como sepulta pelo cientificismo que conhecêramos a partir de 1870.¹⁹⁷

A produção de literatura paradidática no período estaria, portanto, associada a uma postura mais “otimista” na forma de encarar o país, constituindo, por isso, segundo tal esquema, uma “variante” de literatura encomiástica de pregação cívica de modo catequético. Mas, como o próprio autor acaba por insinuar, entre um “otimismo exaltativo” e um “desenganado pessimismo” em relação a viabilidade do progresso do país - já que o “atraso” era ao mesmo tempo consequência da adoção do ideal de civilização burguesa como modelo de desenvolvimento material e espiritual para o país, e, como tal, a própria condição de pertencimento à atualidade internacional e de ingresso no progresso da modernidade, em relação ao qual a sociedade brasileira não tinha como não se medir - não haveria uma certa variação dos próprios objetivos ideológicos dessa literatura paradidática?

A idéia de “catecismo cívico” não permite, a nosso ver, uma compreensão adequada do fenômeno social de formação de uma nova modalidade narrativa como a literatura escolar nacional no contexto político-cultural da sociedade brasileira da Primeira República porque ao enfatizar exclusivamente as “funções sociais” de produção e reprodução “simbólica” dos valores cívicos do Estado, obscurece seu caráter

¹⁹⁵ Graça Aranha: Canaã. 6a. edição. Rio de Janeiro: Garnier, s.d. Para uma interpretação de Canaã diversa a de Antonio Dimas consultar José Paulo Paes(1992), Op. cit.

¹⁹⁶ Afonso Celso: Porque me ufano do meu país. 12a. edição. Rio de Janeiro: Briguier, 1943.

¹⁹⁷ Antonio Dimas(1994), Op. cit. p. 542

de veículo do ideário burguês que naquele momento histórico estava associado as exigências práticas do Estado-nação. Em outras palavras, nos termos do contexto histórico brasileiro: o referencial sociológico para a análise da formação da literatura escolar nacional não deveria ser, nesse sentido, exclusivamente a República, e a manipulação do imaginário social e sua recriação dentro dos valores cívicos republicanos como uma das condições de legitimação e justificação da nova organização política da sociedade, mas também a própria Abolição, e a necessidade decorrente de redefinição do sistema de valores que então orientava a vida produtiva brasileira, particularmente de “ressocialização” e “integração” dos indivíduos, ou não, segundo os grupos sociais num mundo em transformação no sentido da desagregação da ordem social escravocrata e senhorial sob a qual nos formamos e da emergência do seio desta da ordem social competitiva, assim como do seu correspondente sistema de classes sociais.

Operar com a idéia de “catecismo cívico” ainda que de modo crítico em relação ao aspecto de construto ideológico da idéia de “nação” é, num certo sentido, pensar apenas no horizonte sociológico do Estado-nação; o que, nesse sentido, pode implicar não apenas na exclusão da análise da articulação histórica entre o processo de construção do moderno Estado-nação com o movimento inclusivo mais amplo do capitalismo da Segunda Revolução Industrial, como da própria articulação entre Estado e Sociedade numa situação de “capitalismo dependente”, como a nossa, que exigia, segundo a lógica mais ampla do capital, uma determinada ressocialização dos indivíduos para uma integração determinada do país na ordem competitiva burguesa internacional. Como procuraremos demonstrar ao longo do nosso trabalho, a formação da literatura escolar nacional responderia também, nesse processo, às necessidades de educação do povo na cultura técnica posta pelo avanço do capitalismo industrial que, entre outras implicações, em tese supunha a recusa da herança ideal do colonizador e a adesão ao Iluminismo europeu.

Determinada pela espécie de leitor que se esperava atingir, os alunos das escolas primárias, a formação da literatura escolar esteve diretamente vinculado à

prioridade de objetivos educativos sobre motivações literárias. Esta "orientação externa" remonta, contudo, à própria origem comum da literatura infantil, a qual, com efeito, tornaria-se um dos principais instrumentos da pedagogia moderna surgida sob o Iluminismo. Desta "situação de origem" decorreria a ausência, ainda hoje apontada, de um caráter propriamente "artístico" ao estatuto da literatura infantil: sua "degradação de origem", como sugeriu Regina Zilberman.¹⁹⁸ Todavia, os próprios limites impostos pela instrumentalização pedagógica da literatura infantil não deveriam, como a autora chama atenção, obnubilar a nossa compreensão das possibilidades abertas pelo enredo e pela linguagem do texto de literatura infantil na representação, percepção e apreensão do mundo. A análise das particularidades da literatura infantil como gênero literário exige, nesse sentido, dada sua própria duplicidade congênita, uma perspectiva que possa articular suas motivações pedagógicas com a definição da sua capacidade estética.

No caso brasileiro os "cânones" propriamente pedagógicos da literatura infantil só seriam rompidos com a obra de Monteiro Lobato(1882-1948) - ainda que Narizinho Arrebitado(1921) tenha surgido sob a rubrica de literatura escolar.¹⁹⁹ Embora a resolução estética da literatura paradidática da Primeira República possa ser considerada pouco elaborada quando comparada a outros congêneres da literatura brasileira do período, a "instrumentalização pedagógica", a que também deve seu surgimento, não deveria restringir sua apreciação como fabulação literária. A ênfase conferida aos métodos de composição na produção desta modalidade narrativa pode indicar(como veremos no próximo capítulo) não apenas a relevância da outra matriz da qual se destaca, a estética, como problematiza a compreensão de alguns elementos decisivos do debate artístico e intelectual do seu contexto social de gestação. Uma "narrativa" é sempre mais ampla do que o discurso circunscrito aos procedimentos literários em sua acepção especializada, e ademais, a própria validade da distinção

¹⁹⁸ Regina Zilberman: "O Estatuto da Literatura Infantil" em Regina Zilberman e Ligia C. Magalhães: Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação. São Paulo: Editora Ática, 1987, pp. 03-24.

¹⁹⁹ Monteiro Lobato: Obras Completas. São Paulo: Brasiliense, 1952. Sobre a literatura infantil de Monteiro Lobato consultar André Luiz Vieira de Campos: A República do Picapau Amarelo: uma leitura de Monteiro Lobato. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

entre “letras formalistas” e “letras engajadas” que num plano mais amplo permeia a discussão sobre literaturas em geral pode, como sugere Roberto Schwarz, ser dialeticizada a favor de ambos os lados.²⁰⁰

No plano social correspondente, a literatura escolar nacional nasceria vinculada ao livro didático como expressão da própria finalidade pedagógica iluminista de modelagem de consciências e, num plano mais geral, como veículo do ideário burguês. A emergência desta modalidade discursiva decorre, com efeito, de uma situação histórica particular: a ascensão da família burguesa, e como seu corolário, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola no quadro político-institucional e na vida produtiva dos modernos Estados-nação.²⁰¹ Ainda que no caso brasileiro, dada as ambigüidades da nossa realidade social, assim como as costumeiras indistincções entre o público e o privado originadas na nossa formação patriarcal, a escola primária de então não tenha propriamente se constituído num instrumento efetivo de transferência de algumas das funções tradicionais da família para o domínio público. Ao contrário, como bem o observou João do Rio numa crônica de 1911, “Os sentimentos dos estudantes d’agora”, houve mais uma “continuidade” - em mais um registro do funcionamento “caricato” da urbanidade cosmopolita numa sociedade de matriz colonial - no uso dos “procedimentos educacionais” consagrados no ambiente privado da esfera familiar por parte das escolas primárias brasileiras da época:

Os pais levavam os meninos pelas orelhas. As mães aflitas soluçavam.
As despedidas eram tremendamente cruéis, com gritos, desmaios, um ambiente de morte.

²⁰⁰ Roberto Schwarz: “Didatismo e literatura (Um folheto de Bertha Dunkel)” em O Pai de família e outros estudos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, pp. 49-60. Mais recentemente Roberto Schwarz retomou a questão dos procedimentos literários em acepção especializada e a amplitude em alcance social da “narrativa”, num caso onde a “forma” quase inteiramente desconvençãoalizada, “coincide” com as riquezas internas do material. Numa das passagens mais sugestivas a esse respeito sugere Roberto Schwarz: “*Se forem plausíveis as nossas observações, elas autorizam a dizer, contrariando a ideologia artística dos últimos trinta anos, que a forma não é atributo exclusivo da arte, e que sua lógica, e mesmo a virtualidade estética, se encontram também na realidade prática, extra-artística, naturalmente sem os refinamentos da especialização. Inversamente, a inveniva ultra-requintada de Dom Casmurro, longe de se esgotar em arte pura, se é que isso existe, logiciza e desenvolve nexos da vida real. A explicação desse lastro, ele mesmo bem estruturado, confere outro peso à discussão sobre a propriedade artística do romance, pois esta última passa a estar em função de questões levantadas dentro e fora da literatura*”. Consultar Roberto Schwarz (1997), Op. cit., p. 103.

²⁰¹ Sobre a ascensão da família burguesa e a consequente modificação do papel da criança na sociedade moderna consultar Philippe Ariès: História Social da Criança e da Família. 2a. edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

- Adeus, meu filho querido!
- Mamã!... mamã!...
- O pai severo - era o tempo em que os pais eram severos e não tinham quase nunca a amizade dos filhos - bradava:
- Nada de choros. Não quero maricas em casa! Precisa ser homem. Peralta!

O petiz passava a outros braços a chorar, e o seu último abraço era o de uma preta velha, que fatalmente o criara e a quem ele considerava como a sua mãe preta. Depois lá seguia para o monstro jesuíta ou civil e ainda ouvia o pai dizer:

- Inteira liberdade, Sr. professor. Quero meu filho homem. Bata-lhe sempre que for preciso.²⁰²

3 - O Romance de formação

O "*Bildungsroman*" tematiza o processo de aprendizagem do indivíduo. Como no caso do romance realista em geral, gira em torno da integração entre personagens e o seu meio.²⁰³ A "formação" da personagem desenvolve-se na medida em que aumentam sobre ela a influência educativa exercida por outras personagens que encontra no seu percurso, geralmente mais "experientes" do que ela própria, e na sua própria "experiência" com o meio no qual o seu percurso se realiza. Trata-se, no conjunto, do desenvolvimento no indivíduo de algumas qualidades que, sem a intervenção ativa de homens e acasos, jamais floresceriam nele. O sentido da caminhada do herói em sua "formação" é a provocação da sua "reconciliação" com a realidade concreta e social. A qual, por sua vez, torna-se possível apenas quando o divórcio entre "interioridade" e "mundo objetivo" torna-se socialmente consciente. A experiência vivida pelo herói o conduz a uma compreensão objetiva do mundo; ou, como a propósito de Wilhelm Meister, herói e romance paradigmáticos do "*Bildungsroman*"²⁰⁴ de J. W. Goethe(1749-1832) definiu Thomas Mann(1875-1955):

a ponte e a passagem do mundo da humanidade interior pessoal ao mundo do social.²⁰⁵

²⁰² João do Rio: "Os sentimentos dos Estudantes d'Agora" em *Vida Vertiginosa*. Rio de Janeiro: Garnier, 1911, pp.59-60.

²⁰³ Eric Auerbach: *Mimesis*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

²⁰⁴ W. F. Goethe(1994), Op. cit. Sabe-se hoje que *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* na verdade constitui a segunda parte da trilogia dos romances do Wilhelm Meister escrita pelo autor. Precedida por *Missão Teatral de Wilhelm Meister*(1780?), a obra é sucedida por *Os Anos de Viagem de Wilhelm Meister*(1821). Sobre a trilogia dos romances de Wilhelm Meister consultar Erwin Theodor: *A Literatura Alemã*. São Paulo: T.A. Queiroz /EDUSP, 1980(capítulos VIII, IX e X) e *Perfis e Sombras: Estudos de Literatura Alemã*. São Paulo: EPU, 1990.

²⁰⁵ Georg Lukács(1965): "O Humanismo clássico alemão - Goethe e Schiller" em Op. cit., p. 186.

Considerado um “reflexo vivencial” da Revolução Francesa por Georg Lukács, Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister (1795) daria forma à crise “trágica” dos ideais humanistas burgueses: situado na fronteira entre duas épocas, o romance, tanto estética quanto ideologicamente, seria o produto da “transição social” para a ordem competitiva burguesa dos séculos XVIII e XIX. Na sua “tipologia da forma romanesca”²⁰⁶ Lukács o considera como representante típico do “romance educativo”, cuja temática característica, corresponde a sua própria localização estética e ideológica na tipologia: entre o “idealismo abstrato” de Dom Quixote e o “romantismo da desilusão” de A educação sentimental de Gustave Flaubert, o tema do romance corresponderia justamente à reconciliação do “homem problemático”, produto histórico da crescente divisão do trabalho, com a realidade concreta e social na qual se insere. Reconciliação que se faz na realização de um ideal: sua experiência vivida. Trata-se, em outras palavras, de uma forma “intermediária” entre um idealismo abstrato inteiramente dirigido para a ação e o romantismo que a interioriza e a reduz a pura contemplação.

A jornada educativa de Wilhelm Mesiter é suscitada pela sua inadequação ao seu “lugar de origem”. É o afastamento do ambiente paterno-burgês que possibilita o desenvolvimento de novas qualidades no herói. Pertencente a uma família de comerciantes, naquele velho estilo de empresa familiar, localizada nas tênues fronteiras entre o público e o privado, a ética de conduta na qual estava sendo socializado - molde tanto da autoridade paterna quanto da conduta profissional, já que lar e empresa eram parte de um mesmo “negócio” - logo parece-lhe demasiado estreita. Intenta, então, desenvolver seus talentos por si mesmo. Inicialmente motivado por uma paixão arrebatadora pelo teatro que mobiliza tanto seus desejos quanto suas ações, sua jornada educativa vai progressivamente compreendendo outras etapas de aprendizado nas quais vai adquirindo, através de novos contatos e situações, experiência e cultura. Suas predisposições naturais, as influências e impressões do mundo exterior se combinam para promover uma evolução positiva da personagem. No final da trilogia, em Os anos de viagem, e, portanto, do seu percurso de aprendizado como um todo,

²⁰⁶ Idem.: “Ensaio de tipologia da forma romanesca” em Teoria do Romance, Op. cit., pp. 109-83.

Wilhelm Meister acaba se convencendo de que, na verdade, é portador de uma “missão especial”: sua integração na sociedade mais ampla de que faz parte e a correspondente exigência de uma responsabilidade sobreindividual, a serviço do próximo. A educação do jovem Meister converte a sua própria “visão de mundo”: de uma visão puramente interior e subjetiva passa a compreender a “realidade” de forma objetiva. É a reconciliação do homem através da sua experiência vivida com a realidade concreta e social. No final do seu “percurso”, Wilhelm Meister decide por dedicar-se a medicina.

A paixão de Wilhelm Meister pelo teatro que, tematizada na primeira obra da trilogia(que, na verdade, constitui um fragmento da época inicial de Goethe em Weimar que só seria reencontrado em 1910) seria retomada em Os anos de aprendizado constitui, conforme sugere Lukács, o próprio elemento figurativo da “transição” do herói. A paixão de Wilhelm Meister pelo teatro ainda não constituiria a representação de uma “missão social”, mas, ao contrário, representa ainda a figuração do dilema subjetivo do artista no então incipiente mundo burguês da época - como figurada pelo próprio Goethe em Os sofrimentos do jovem Werther (1774), romance exemplar do movimento romântico “*Sturm und Drang*”. Contudo, seria justamente a partir da própria inclusão desses fragmentos que se pode compreender o caráter de “transição” do romance: o teatro, que antes representava uma possibilidade de libertação da alma poética da estreiteza do mundo burguês, transforma-se, progressivamente, num “momento do todo”. Sugere Lukács:

O problema se amplia para a relação entre a formação humanista da personalidade total e o mundo da sociedade burguesa. Quando, em Os anos de aprendizado, o herói se decide finalmente a entrar para o teatro, formula a questão da seguinte maneira: “De que me serve fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias? E de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavim? “O motivo de sua decisão provém de sua compreensão, à época, de que, nas condições sociais existentes, só o teatro lhe poderia proporcionar o pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas. O teatro, a poesia dramática são portanto aqui somente meios para o livre e pleno desenvolvimento da personalidade humana.²⁰⁷

²⁰⁷ Georg Lukács(1994) Op. cit., p. 594.

A questão do jovem Meister transfigura-se, nesse sentido, na própria problemática central tematizada no romance: como assegurar a realização dos ideais humanistas(o que de “melhor” a Revolução Francesa parecia então haver legado!) de realização e desenvolvimento pleno da personalidade humana no contexto de um mundo marcado pela crescente especialização do trabalho e, portanto, do próprio homem, exigida pela modernidade burguesa que então emergia?

Retomemos dois pontos: em primeiro lugar, Lukács observa que o problema da realização dos ideais humanistas, ou seja, a possibilidade de plena realização e desenvolvimento do ser humano representado em plano literário, percorre toda tradição literária desde o Renascimento até ganhar a centralidade conhecida na literatura Iluminista. No caso, a peculiaridade de Goethe estaria no fato de ter representado essa questão num “devir real”:

Assim, - diz o autor - coloca no centro deste romance o ser humano, a realização e o desenvolvimento de sua personalidade, com uma clareza e concisão que dificilmente um outro escritor haverá conseguido em alguma outra obra da literatura universal. É claro que essa visão de mundo não é propriedade particular de Goethe. Ela domina antes toda a literatura européia desde o Renascimento; constitui o ponto central de toda a literatura do iluminismo. O traço peculiar do romance goethiano mostra-se contudo no fato de que, por um lado, essa visão de mundo se põe no centro de tudo com uma elevada consciência, acentuada permanentemente de modo filosófico, ou pelo estado de ânimo, ou relacionada com a ação, a ponto de se transformar na força motriz consciente de todo o mundo configurado; e, por outro lado, essa peculiaridade consiste em que Goethe nos apresente como um devir real de seres humanos concretos em circunstâncias concretas essa realização da personalidade plenamente desenvolvida com que o Renascimento e o Iluminismo sonharam, e que na sociedade burguesa tem sempre permanecido como utopia.²⁰⁸

Em segundo lugar, é preciso observar que quando Lukács considera que Os anos de aprendizado constitui uma obra de “transição” na qual figuram alguns momentos decisivos do próprio processo de “transição” da sociedade alemã nobiliárquica para a burguesa, ou seja, do próprio contexto social de gestação estética da obra, importa ao autor, relevar que essa “transição” não foi apenas tematizada na obra, simplesmente “rejeitada” ou “positivada”, mas problematizada por Goethe como um produto da própria

²⁰⁸ Idem, p. 599.

realidade na qual forma-se a sua “visão de mundo”, isto é, de um ângulo particular do processo de emergência da modernidade burguesa: a “miserável” e “pouco desenvolvida” Alemanha dos seus dias. Diz o autor:

O realismo clarividente de Goethe não pode, evidentemente, duvidar nem por um momento de que a sociedade burguesa que tem diante de seus olhos, sobretudo a da miserável e pouco desenvolvida Alemanha de seus dias, não se move jamais rumo à realização social daqueles ideais. É impossível que a sociabilidade da atividade humanista nasça organicamente da concepção realista da sociedade burguesa; por isso tampouco ela pode ser, na configuração realista dessa sociedade, um produto orgânico espontâneo de seu próprio movimento. Por outro lado, Goethe sente, com uma clareza e profundidade que poucos homens tiveram antes ou depois dele, que essas idéias são, apesar de tudo, produtos necessários desse movimento social. Por mais hostil e estranhamente que possa se comportar a sociedade burguesa real a respeito desses ideais na vida cotidiana, estes têm, no entanto, crescido no solo desse mesmo movimento social; são o culturalmente mais valioso de tudo quanto produziu essa evolução.²⁰⁹

Nesse ponto, Lukács observa que a reflexão de Goethe apresenta um fundamento contraditório configurado na sua “concepção realista do realismo”, por assim dizer, sobre as possibilidades de realização dos ideais humanistas na sociedade burguesa: o “chão histórico” do movimento de evolução e implantação do mundo burguês que ao mesmo tempo cria esses ideais, uma vez nele, faz-os permanecer necessariamente como “utópicos”. Seria nesse “fundamento contraditório” da visão de mundo do autor que, segundo Lukács, poderia ser encontrada a chave de compreensão da criação goethiana de uma “sociedade dentro da sociedade” descrita ao longo da segunda parte do romance: a “ilha”, ou “província pedagógica”. Tipo de sociedade compostas por “homens excelentes” intelectual e moralmente qualificados a transformarem os ideais humanistas em prática na vida cotidiana, essa “Província” ou “Ilha Pedagógica” contém, como sugere Lukács, a despeito do seu caráter de “fuga”, um sentido propriamente social na medida em que é pensada como um “embrião” de uma progressiva transformação da sociedade burguesa. Esse aspecto, como chama atenção o autor, motivou muitos críticos a verem em Goethe algum tipo de proposta semelhante ao socialismo utópico de Fourier. Todavia, como adverte o autor:

²⁰⁹ Idem, p. 600.

Goethe só chega até a profunda vivência dessa contradição e às sempre renovadas tentativas de solucioná-la utopicamente no quadro da sociedade burguesa, isto é, salientar na configuração poética aqueles elementos e tendências do desenvolvimento humano, nos quais parece possível a vivência da realização dos ideais humanistas, pelo menos tendencialmente. O brilho das esperanças na renovação da humanidade, que a Revolução Francesa desperta nos melhores contemporâneos de Goethe, produz no Wilhelm Meister o caráter social de sua realização, aquela “ilha” de homens excelentes que transformam esses ideais em prática na sua vida e cuja natureza e conduta de vida hão de se tornar um embrião do futuro.²¹⁰

No realismo configurado no Wilhelm Meister, Lukács vê um momento exemplar de manifestação das tendências anti-românticas de Goethe. Em Os Anos de aprendizado anuncia-se, segundo o autor, uma “luta” para subjugar as tendências românticas de dissolução da realidade em sonhos e de representações ou ideais puramente subjetivos. Nesse sentido, Lukács chama a atenção para o fato de que até mesmo a “concepção iluminista”, segundo a qual o livre desenvolvimento das paixões humanas sob adequada direção levaria, necessariamente, à harmonia da personalidade e a cooperação harmônica entre os homens, é redimensionada no método de composição narrativa realista empregado por Goethe:

o ponto de transição decisivo para a educação de Wilhelm Meister consiste precisamente em que ele renuncie a sua atitude puramente interior, puramente subjetiva, para a realidade, e chegue à compreensão da realidade tal como ela é. Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister é um romance de educação: Seu conteúdo é a educação dos homens para a compreensão prática da realidade.²¹¹

Ocasão para o aprendizado, a caminhada do herói em sua “*Bildung*”, a jornada educativa, dotá-o de uma base moral e de uma perspectiva intelectual preparando-o para o ingresso pleno no convívio social. Nesse percurso é o próprio sujeito que emerge, o sentimento do mundo sintoniza-se ao autoconhecimento, o aprendizado é sempre também de si mesmo. Essa idéia de “viagem de formação” ganhou contornos ao longo dos séculos XVIII, quando à idéia genérica de “viagem” foi sendo associada a função de meio privilegiado de conhecimento, educação e aprendizado dos indivíduos. Como parte do processo de maturação dos ideais humanistas formatados a partir da

²¹⁰ Idem, p. 608.

²¹¹ Idem, p. 604.

Revolução Francesa, a “viagem” ganha no período uma conotação, metafórica ou concreta, basicamente instrutiva: converte-se em múltiplas e diferentes oportunidades para a formação dos indivíduos em contato direto e concreto com as “coisas do mundo”; aprendizagem e acesso à informações históricas, geográficas, botânicas e de costumes dos lugares visitados. Trata-se de uma certa concepção de “experiência” direta do indivíduo com os fenômenos avaliados como necessários para a sua “formação”. Como esquecer, nesse sentido, da própria “perspectiva pedagógica” do iluminismo caracterizada de modo exemplar no Emílio de Rousseau:

Quereis ensinar-lhe a geografia e ides procurar globos, esferas, mapas; quanta estória! Por que todas essas representações? Por que não começais mostrando-lhe o próprio objeto, a fim de que ele saiba, ao menos, de que lhe falais.²¹²

Ou mesmo, do que poderia ser considerado um tipo de paródia ou crítica a esses ideais, no Cândido ou o otimismo de Voltaire.²¹³ Até mesmo as viagens ao continente americano convertidas, a partir do século XVIII, em “expedições científicas”, se revestiram cada vez mais de “intenções” de aprendizado e conhecimento prático da natureza e dos costumes dos países visitados. Como, por exemplo, observou Margarita Pierini:

A filosofia da ilustração marca com seu selo o espírito dos viajantes. A viagem tem agora, fundamentalmente, um objetivo científico: e nesse objetivo científico se engloba a busca de uma série de conhecimentos universais: a geografia, a arqueologia, a história, os costumes.²¹⁴

É, portanto, esse mesmo “ideal ilustrado” de aprendizagem que, de certa forma, molda os percursos dos protagonistas dos romances de formação. Mas, como observou Flora Süssekind em relação ao tema da viagem nos relatos das expedições científicas e nos “romances de formação”:

Mesmo movidos por um ideal ilustrado de viagem semelhante ao que molda os percursos dos protagonistas dos romances de formação contemporâneos de tais expedições científicas, a relação entre sujeito e paisagem, personagem-em-trânsito e viagem é bem outra nesses

²¹² Jean-Jacques Rousseau: Emílio ou da Educação. São Paulo: Difel, 1973, p. 175.

²¹³ F-M. A. de Voltaire: Cândido ou o otimismo. Obras Completas: Contos e novelas. Tradução de Mário Quintana. Rio de Janeiro: Globo, 1951, pp. 137-221.

²¹⁴ Margarita Pierini: “La mirada y el discurso: La literatura de viajes” em Ana Pizarro(1994), Op. cit., p. 166

relatos naturalistas. A viagem, nos dois casos, é ocasião para o aprendizado, um aprendizado via experiência, via contato direto com as coisas do mundo. isto posto, há, no entanto, diferenças decisivas. E fundamentais igualmente para uma prosa de ficção cujo narrador se forma em diálogo com o desses relatos de viagens, como é o caso da brasileira.

A própria noção de aprendizado, nesses dois tipos de viagem, parece mudar. No *Bildungsroman* é o próprio sujeito que emerge no seu percurso, o sentimento do mundo sintoniza-se ao autoconhecimento, o aprendizado é sempre também de si mesmo. Assim como os deslocamentos no espaço, as paisagens por que passa estão impregnadas de tempo, história. E o itinerário geográfico desses sujeitos-em-formação converte-se em geral numa espécie de inventário do tempo também.²¹⁵

Assim, a representação literária do ideal ilustrado da educação no "*Bildungsroman* " ganha contornos pragmáticos baseados na idéia de "experiência" direta com as coisas do mundo, de formação para a compreensão da realidade, e sua transformação. A idéia de experiência como fundamento último dos episódios narrados é tão forte nessa modalidade narrativa que, na Inglaterra, como observou Wolf Lepenies, Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister chegou a ser considerado o "evangelho da experiência".²¹⁶ Walter Benjamin, por sua vez, havia observado que a idéia de "experiência" como base da representação da formação do indivíduo no "*Bildungsroman* " apresenta uma contradição essencial ao procurar traduzir a integralização do processo de existência social no desenvolvimento do indivíduo. Analisando o processo de decadência da "arte de narrar"(isto é, da capacidade de trocarmos pela palavra "experiências vividas"), à altura da supremacia do romance como gênero, cuja especialização suscitada pelo avanço do capitalismo segregou o indivíduo à sua solidão, Benjamin aponta na idéia de "experiência" do "*Bildungsroman* " a tentativa de maior êxito em combinar a "narrativa" na forma "romance": combinação antagônica, a princípio, e que não demora por revelar a incompatibilidade fundamental com o seu próprio tempo de gestação. Sugere Benjamin:

A experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a estória. O romancista escolheu um

²¹⁵ Flora Süssekind: O Brasil não é longe daqui: o narrador, a viagem. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 186.

²¹⁶ Consultar Wolf Lepenies: Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia. México, D.F.: Fondo de Cultura económica, 1994, p. 96.

campo segregado. O local de origem do romance é o indivíduo na sua solidão, que já não sabe discutir, de forma exemplar, os seus assuntos mais prementes, que precisaria de ajuda, sem tê-la, e que ele próprio não sabe transmitir conselhos de qualquer natureza. Escrever um romance significa chegar ao ponto máximo do incomensurável na representação da vida humana. De permeio com a plenitude da existência e através da representação dessa plenitude o romance atesta a perplexidade profunda de todos os seres humanos. Já o primeiro grande exemplo do gênero, o Dom Qixote, demonstra imediatamente a confusão em que se encontram a grandeza d'alma, a coragem e a abnegação de um dos espíritos mais nobres - justamente de Dom Qixote - sem conterem a menor fagulha de sabedoria. E, se, no correr dos séculos - e talvez com maior êxito nos Anos de Viagem de Wilhelm Meister -, sempre de novo se tentou sobrecarregar o romance de ensinamentos, resultaram essas tentativas em transformação do romance em si, da sua forma. Por outro lado, não se afasta o romance de formação da estrutura fundamental do romance. Integrando o processo de existência social no desenvolvimento de uma pessoa, justifica as suas determinantes de maneira menos coerente possível. Sua legitimação não corresponde à sua realidade e o que é insuficiente torna-se decisivo, exatamente neste romance de formação.²¹⁷

No âmbito da nossa análise da "literatura escolar nacional" desenvolvida através de Através do Brasil, a referência ao "*Bildungsroman*" deve ser compreendida, frisamos mais uma vez, menos em função de uma tentativa de definição categórica de gênero narrativo, do que a partir do papel da idéia de "formação" na estruturação narrativa dos romances. A afinidade de Através do Brasil com o gênero "romance de formação" é, portanto, da ordem das "afinidades eletivas" tematizadas pelo próprio Goethe. Através do Brasil, com efeito, a despeito das diferenças do "universo temático" e da "composição de personagens" mais característicos do "*Bildungsroman*", apresenta no seu "fluxo narrativo" o ideal comum de "educação" como caminho adequado para uma evolução histórica da sociedade para uma realidade material e ética mais elevada. Esse "ideal ilustrado" materializa-se na narrativa do romance brasileiro através da utilização de determinados procedimentos formais, ou recursos textuais, próprios ao crescente esforço de subjugação de tendências idealizantes ou subjetivistas próprias ao ideário estético-ideológico romântico, pela contraposição de uma forma "realista" de representação da realidade. É, portanto, fundamentalmente na representação da idéia

²¹⁷ Walter Benjamin: "O Narrador" em Os Pensadores. São Paulo: Abril cultural, 1975, v. XLVIII, p. 66.

de “ação educativa” como princípio de composição narrativa, a partir da qual se delineia uma concepção dinâmica do social fundada no ideal ilustrado de educação dos indivíduos como imperativo das relações sociais e da reforma da própria sociedade, que as “afinidades eletivas” de Através do Brasil com o “*Bildungsroman*” se mostram mais fecundas para a análise.

CAPÍTULO IV

ATRAVÉS DO BRASIL: ROMANCE DE FORMAÇÃO

A “ideologia ilustrada” da qual Através do Brasil constitui expressão social como “livro de leitura” e que serve de base, através da idéia de “ação educativa”, a sua estruturação narrativa manifesta-se conforme demonstraremos neste capítulo no plano formal da obra, isto é, tanto nos procedimentos empregados na composição narrativa, quanto na estilização correspondente de uma conduta própria a determinada classe social, em dois segmentos constitutivos: na convicção do ideal de aprendizado através da ficção, isto é, na formulação em linguagem ficcional dos conteúdos das disciplinas que se concordava ser da competência da escola primária ministrar, como produto histórico da pedagogia moderna surgida sob o Iluminismo, e na própria idéia de “ação educativa” que constitui o princípio de composição narrativa da obra, como no caso geral do *Bildungsroman*. Contrapeso pragmático dessa “ideologia ilustrada”, a idéia de “ação educativa” de Através do Brasil, baseada numa certa concepção de “sabedoria prática”, isto é, na idéia de “experiência concreta” dos indivíduos com sua realidade circunjacente, funciona na narrativa do romance como imperativo da dinâmica histórica, das relações sociais e da própria reforma da sociedade. A organização social que emerge das páginas da obra, como desdobramento verossímil da ordem social circunjacente, ou sua tentativa, está, assim, marcada pelo esforço de atuação das “Luzes” sobre a “realidade brasileira”, sua força decorre da própria idéia de “ação educativa” que fundamenta e coordena no plano narrativo as relações das personagens entre si e a sua interação com meio, a qual, como veremos, também no romance constitui prerrogativa da classe proprietária.

Nossa análise de Através do Brasil será desenvolvida, como indicado anteriormente, na conjunção dialética de decifração formal e localização sociológica. Com essa metodologia, interessa-nos apreender o ponto e o modo particular em que a

dinâmica estética de Através do Brasil se prende à dinâmica social, à exclusão de outros modos e pontos; pois como sugere Roberto Schwarz a propósito dessa metodologia:

Assim, a unificação entre as esferas do romance e da realidade se faz através de sua separação quase total, e a dialética das duas passa pela sua articulação precisa, e não, como sói acontecer, pela sua confusão. Conteúdos de romance não são conteúdos reais, e vê-los esteticamente é vê-los no contexto da forma, a qual por sua vez retoma(elabora ou decalca) uma forma social, que se compreende em termos do movimento da sociedade global ²¹⁸

Neste capítulo enfatizaremos o primeiro movimento da análise, deixando a exploração das conexões entre um movimento e outro, isto é, o horizonte social a que se refere a forma, para ser desenvolvida explicitamente no próximo capítulo. Iniciaremos aqui a discussão da idéia de “ação educativa” como princípio de estruturação narrativa de Através do Brasil apresentando em primeiro lugar o caráter paradidático da linguagem e da composição narrativa da obra que, enquanto “livro de leitura”, constitui uma materialização textual do ideal de aprendizado através da ficção, exigência particular da “matriz pedagógica” da qual também se destaca. As preocupações de Manoel Bomfim e Olavo Bilac nesse ponto estavam voltadas menos para questões de ordem propriamente pedagógica, do que para as formas pelas quais se resolveria a composição de uma narrativa paradidática; trata-se, no caso, de uma preocupação com o que poderíamos chamar de “pedagogia da escrita literária”. A resolução estética da obra emerge, assim, como o problema fundamental dos autores, dado que está presente na sua própria matriz pedagógica. É nesta resolução da composição narrativa da obra como um todo que nos concentraremos em seguida.

1 - A trama

A composição do enredo de Através do Brasil segue, num plano geral, o esquema espaço-personagem-ação próprio ao princípio de estruturação narrativa do romance de veio realista.²¹⁹ O trecho narrativo de Através do Brasil organiza-se em

²¹⁸ Consultar Roberto Schwarz(1987): “Pressupostos, salvo engano, de ‘Dialética da Malandragem’” em Op. cit., p. 142.

²¹⁹ Para a qualificação do esquema espaço-personagem-ação consultar Eric Auerbach(1976), Op. cit.

torno do “ideal ilustrado” de aprendizado através do contato direto do sujeito em formação com a realidade concreta e objetiva circunjacente que molda os percursos dos protagonistas dos “romances de formação” em geral. A viagem dos irmãos Carlos, quinze anos, e Alfredo, dez, por diferentes estados brasileiros, do Nordeste ao Sul do país, não constitui, portanto um simples deslocamento espacial pelo “território nacional” mas, ao longo da narrativa, revela-se fundamentalmente como uma “jornada educativa”; isto é, uma viagem na qual, de acordo com a concepção “realista” dos autores, em contato com a “realidade” concreta, objetiva e diversa do país as crianças se formariam. Órfãos de mãe, Carlos e Alfredo encontram-se no início da narrativa num colégio interno no Recife; enquanto o pai dos meninos, o engenheiro ferroviário Dr. Meneses, trabalha na construção da ferrovia de Águas Belas em Garanhuns, no interior do estado. Num telegrama recebido pelos filhos informa-se que o pai estaria doente. É esta notícia que faz com que os meninos se decidam por abandonar o colégio interno e deflagra a longa jornada dos irmãos que, ora sozinhos, ora acompanhados, percorrem o país, de Pernambuco ao Rio Grande do Sul, a procura do pai. Diferente da jornada educativa de Wilhelm Meister, deflagrada pelo progressivo afastamento do jovem da casa paterna, como vimos no capítulo anterior, como modo de recusa dos valores burgueses identificados com o pai, em Através do Brasil, ao contrário, é a própria busca do pai - ausente da narrativa - que constitui o fio da ação do romance. Este deslocamento, como veremos, corresponderá a definição de alguns aspectos decisivos que caracterizam a perspectiva social do romance brasileiro.

Informações imprecisas sobre o paradeiro do pai, o próprio deslocamento deste e toda sorte de dificuldades no deslocamento dos meninos(o percurso é feito em trens, em lombos de burros, em canoas, em barcos a vapor e, principalmente, a pé) e de acontecimentos imprevistos fazem da viagem destes um tipo de “epopéia” pelos interiores do país. Ao longo da viagem outras personagens se juntam e, posteriormente, se separam dos jovens heróis. É o caso de Benvindo e Juvêncio(este último, depois dos irmãos Meneses, é a personagem que maior destaque recebe na trama). Benvindo fora contratado pelo Dr. Cunha - chefe do escritório da construtora ferroviária empregadora

do Dr. Meneses - para servir de "guia" aos meninos na viagem de Garanhuns à Piranhas; de onde seguiriam de trem até Jatobá e daí, de canoa, por mais sete dias pelo rio São Francisco, até Boa Vista. Chegando em Boa Vista, o escrivão da cidade, em cuja casa toda "gente boa" que passava pela cidade se hospedava, informa aos meninos que o Dr. Meneses havia partido há dez dias para Petrolina, cidade que apresentaria, segundo supunham os colegas, mais recursos para o tratamento médico do engenheiro. É para lá, portanto, que agora os nossos heróis se dirigem: por intermédio do escrivão conseguem uma "carona" num barco à vapor até Petrolina. Num determinado momento da viagem, Carlos e Alfredo presenciam um diálogo entre o comandante do vapor e o ocupante de uma canoa que então se aproximava do barco, e ficam sabendo da morte de um engenheiro que logo identificam como sendo seu pai. Aportam em Joazeiro para visitar o túmulo do tal engenheiro que tomam por seu pai. Contudo, nada se esclarece: não se sabe se de fato foi o Dr. Meneses que morreu; Carlos, o primogênito, não se convence inteiramente da morte do pai, mas também não dispõe de meios suficientes para confirmá-la. A partir desse momento, o motivo narrativo de Através do Brasil, a busca dos filhos pelo pai, ganha um revestimento de mistério: terá o Dr. Meneses morrido, ou não?

Resta agora aos pequenos heróis conseguirem chegar até Salvador, onde esperavam poder contar com a ajuda de certos comerciantes com quem seus "últimos parentes" que viviam no Rio Grande do Sul mantinham negócios. Mas, aturdidos, abatidos, exaustos, famintos e sem dinheiro,²²⁰ Carlos e Alfredo ainda vagam sem destino certo pelo "sertão". É nesse quadro desolador que aparece Juvêncio, inicialmente apenas como um canto ao longe, para, pouco a pouco, ir se impondo, ao longo da narrativa, como o mais "camarada" dos companheiros de viagem dos meninos:

²²⁰ A preocupação de Carlos e Alfredo em conseguir dinheiro para custiar a viagem (passagens de trem, estadia, alimentação) é um elemento constante na narrativa. Quando decidem fugir do colégio interno precisam vender seus relógios de pulso para custear a viagem até Petrolina; quando o dinheiro acaba são obrigados a pedir "empréstimos", com a promessa de breve ressarcimento, aos engenheiros que trabalham junto com o Dr. Meneses, ou a trabalhar para consegui-los, como chegam a fazer. Contam, em outras ocasiões, com a "solidariedade" de personagens mais velhos, pobres e ricos, que participam, num segundo plano, da trama: a "velha africana" que os acolhe e alimenta em Garanhuns ou os pais de certos colegas do colégio que, coincidentemente, encontram no interior de Alagoas.

Foram-se os tempos felizes,
Mas outros dias virão;
E eu cantarei mais alegre,
Ao lembrar o meu sertão... (p. 64)

"Companheiros de viagem" pelo sertão, em Salvador os três viajantes separam-se: Carlos e Alfredo vão de encontro à família paterna no Rio Grande do Sul, Juvêncio, em função de uma promessa de emprego do comerciante baiano amigo da família Meneses, parte para o "Norte", na verdade a cidade de Manaus. Nesse momento a narrativa se abre em duas direções: acompanha, de um lado, a viagem dos irmãos Meneses em direção ao Rio Grande do Sul e, de outro, a de Juvêncio para Manaus. No final da sua jornada, na estância da família paterna no Rio Grande do Sul, Carlos e Alfredo, viriam a encontrar o pai - que afinal para contentamento de todos não morre - e Juvêncio, a quem, num gesto de "gratidão" por sua leal dedicação aos filhos, o Dr. Meneses manda buscar em Manaus para garantir o "*happy end* " à brasileira desse nosso romance de formação.

Num tipo de prólogo, intitulado "*Advertência e Explicação* " , Manoel Bomfim e Olavo Bilac procuram delimitar alguns significados, por eles estimados, sobre o papel de Através do Brasil no panorama pedagógico da época. Assim, em palavras introdutórias os autores procuram situar o "método pedagógico" ao qual a formulação da obra teria se filiado e, conseqüentemente, a qual "método" eles esperavam poder se contrapor. Importante observar que a combinação entre ficção e didatismo característica do "livro de leitura" não constitui, a princípio, objeto de discussão:

Compusemos este livro de leitura para o curso médio das Escolas Primárias do Brasil, afim de ser ele o único livro destinado às classes desse curso; tal é, de fato, a indicação pedagógica aconselhada hoje: às primeiras classes do ensino primário não deve ser dado outro livro além do livro de leitura.

Acreditamos que o conjunto destas páginas - *Através do Brasil* - corresponde a essa exigência ou fórmula pedagógica (p. V).

A "fórmula pedagógica" que, segundo os autores, teria presidido a elaboração de Através do Brasil, conseqüente em relação aos seus destinatários, prescreve a utilização exclusiva do "livro de leitura" nas primeiras classes da escola primária. É

justamente em torno dessa questão, a utilização exclusiva do livro de leitura no curso médio das escolas primárias, que parece se constituir, a princípio, o objeto de questionamentos, disputas e contraposição dos autores à outras "fórmulas pedagógicas" pressumida e alegadamente diferentes da por eles adotada; dizem nossos autores:

Quando a Pedagogia recomenda que as classes primárias elementares não tenham outro livro além do de leitura, não quer dizer com isso que nesse livro único se incluam todas as noções e conhecimentos que a criança deve adquirir. Fora absurdo e impossível (p. V).

o "absurdo"?

É um erro compor o livro de leitura - o livro único - segundo o molde das enciclopédias. Infelizmente, esse erro se tem repetido em diversas produções destinadas ao ensino e constituídas por verdadeiros amontoados didáticos, sem unidade e sem nexos através de cujas páginas insípidas se desorienta e se perde a inteligência da criança: Regras de gramática misturadas com regras de bem viver e regras de aritmética, noções de geografia e apontamentos de zootecnia, descrições botânicas e quadros históricos, formando um todo disparatado, sem plano, sem pensamento diretor, que sirvam de harmonia e base geral para a universalidade dos conhecimentos que a Escola deve ministrar (p. VII).

Vale observar: a crítica dos autores às obras elaboradas segundo um "*molde enciclopédico*", não se volta exatamente para a utilização do "livro de leitura" como "livro único" nos cursos médios das escolas primárias. Da mesma forma, não parece estar em questão, o alegado caráter de "*universalidade dos conhecimentos*" das diferentes matérias que caberia à escola primária ministrar e, tampouco, parece haver desacordo quanto ao programa das disciplinas escolares. O objeto de disputa entre Bilac/Bomfim e o "molde das enciclopédias" - que Marisa Lajolo identifica como tendo entre possíveis expoentes da época autores como Felisberto de Carvalho e João Kopke²²¹ - remete, aparentemente, mais para questões de procedimentos formais em relação à composição narrativa ou métodos de escrita que sejam capazes de "harmonizar" os diferentes "conhecimentos universais" que se concorda ser da competência da escola transmitir. Nesse sentido, reforça-se o próprio aspecto ficcional como meio ou condição

²²¹ João Kopke: Primeiro livro de leituras morais e instrutivas. 92 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1945; Felisberto de Carvalho: Quarto livro de leitura. 6 ed. Rio de Janeiro, 1900. Consultar Marisa Lajolo(1982), Op. cit., p. 55.

da consecução do propósito didático dos livros de leitura. A questão posta pelos autores, aparentemente, parece ser apenas:

Como resumir tudo isso em um pequeno volume, em um simples livro de leitura, que deve ser acessível à inteligência infantil, e onde, por conseguinte, não será possível reduzir os ensinamentos e conhecimentos a simples fórmulas sintéticas e abstratas? (p. VII).

Aqui se esboça a preocupação dos autores com o próprio "caráter" do livro de leitura: inicialmente tomado como dado, põe em relevo uma certa "tensão" na própria combinação das dimensões que caracterizam a literatura paradidática, isto é, a linguagem ficcional como meio de realização de um propósito didático. Essa "tensão" que, na verdade, subsiste em todo o desenvolvimento narrativo da obra, acaba revelando que, ao contrário do que parecia inicialmente, esta combinação é menos "mecânica" do que se indicava. Entretanto, como "procedimentos formais", geralmente, inclusive a despeito da "consciência" dos atores sociais, podem se relacionar mais profundamente com os "conteúdos" das relações e disputas sociais que os enformam e dinamizam, vale insistir nas diferenciações que Manoel Bomfim e Olavo Bilac procuram fazer entre a sua obra e aquelas que, segundo sua perspectiva, seguiriam o tal "molde enciclopédico". Nesse sentido, cabem duas observações preliminares: em primeiro lugar, os autores não caracterizam propriamente o que chamam de "molde enciclopédico" senão pela imputada, mas não discutida, impossibilidade de "harmonizar" os diferentes conhecimentos; em segundo lugar, no raciocínio dos autores, há uma certa variação de significado do que designam por "caráter enciclopédico": inicialmente a expressão parece referir-se a uma certa orientação ou perspectiva pedagógica de formulação dos livros de leitura mas, posteriormente, volta-se curiosamente para o próprio objeto "livro de leitura", ou seja, como objeto "enciclopédia". Dessa forma, acabam por negar ao objeto "livro de leitura", e não propriamente ao "caráter enciclopédico" do livro de leitura, o papel de *"verdadeira fonte de conhecimentos"*. Este, segundo a perspectiva dos autores deveria ser desempenhado pelos professores:

como fonte de conhecimentos, a verdadeira enciclopédia do aluno nas classes elementares é o professor(...)

Segundo este modo de entender o ensino, o nosso livro de leitura oferece bastantes motivos, ensejos, oportunidades, conveniências e

assuntos, para que o professor possa dar todas as lições, sugerir todas as noções e desenvolver todos os exercícios escolares, para boa instrução intelectual de seus alunos do curso médio, de acordo com os programas atuais e com quaisquer outros que se organizem com a moderna orientação da pedagogia (pp. VI-VII).

Este novo trecho do prólogo sugere uma ampliação da própria questão dos métodos de escrita: refere-se à “eficiência” dos mecanismos de transmissão de conhecimento. A impossibilidade de “harmonizar” as diferentes disciplinas do conhecimento genericamente imputadas aos livros de “molde enciclopédico” não se encontra, portanto, puramente no plano textual mas, também, no próprio campo das atividades docentes. Como “verdadeira enciclopédia”, caberia ao professor, e não a um livro, (e, portanto, não exclusivamente aos seus autores?) “harmonizar” as diferentes disciplinas constitutivas do conhecimento que, no processo de educação, caberia transmitir aos alunos.²²² Mas no que consistiria mais precisamente, da perspectiva dos autores, esse papel delegado aos professores? Sugerem os autores:

É ele [o professor] quem ensina, é ele quem principalmente deve levar a criança a aprender por si mesma, isto é: a pôr em contribuição todas as suas energias e capacidades naturais, de modo a adquirir os conhecimentos mediante esforço próprio (p. VI).

Como “verdadeira enciclopédia”, a função prático-educativa cotidiana do professor é assegurada junto aos padrões pedagógicos então predominantes de orientação liberal e naturalista que procuravam enfatizar a experiência própria e o esforço individual do aluno no processo de aprendizagem.²²³ Todavia, por outro lado, oferecendo aos professores o modo ou o procedimento adequado de extrair de Através do Brasil lições de diferentes matérias, os autores acabam por circunscrever os próprios papéis e iniciativas do âmbito docente. Mas, no que consistiriam os “ensejos” e “motivos” habilidosamente arquitetados pelos autores para que os professores pudessem “guiar” seus alunos pelo labirinto do aprendizado ?

²²² Nesse sentido, Marisa Lajolo chama a atenção para o fato de que no “prólogo” de Através do Brasil contém um tipo de “propaganda do livro”: “Constitui-se, pois, a Advertência também em comercial da obra, que apresenta em forma embrionária, o que é hoje prática corriqueira entre autores didáticos: o manual do professor, acusado atualmente de desvirtuar e aviltar as tarefas docentes”. Consultar Marisa Lajolo (1982), Op. cit., p. 56

²²³ Consultar Ruy de Ayres Bello: “O Naturalismo pedagógico” em Pequena história da educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1965, pp. 179-195.

A realização do propósito didático de Através do Brasil está baseada e entrelaçada na própria “trama” ficcional tecida na obra. Através do “entretenimento” proporcionado pela leitura da obra evidenciam-se seus propósitos instrutivos. Um único exemplo bastará, no momento, para compreendermos a “pedagogia de leitura” oferecida pelos autores aos professores:

Suponhamos agora que é preciso iniciar o ensino de “lições de cousas” - noções de cosmografia e de ciências físicas e naturais, o dia e a noite, estados dos corpos, seres vivos e seres inertes ou mortos... Logo no primeiro capítulo do livro, está: “O sol nascera cercado de nuvens de fogo...” Essa frase será o pretexto para a primeira lição de cosmografia. A propósito das “baforadas de fumaça da máquina”, virá o estudo dos três estados dos corpos; e, aproveitando os “blocos de pedra”, os “campos” e os “bois”, de que trata o mesmo capítulo, o mestre levará a criança a reconhecer que todos os seres se distribuem em duas categorias, perfeitamente distintas: seres vivos e seres inertes.

Deste modo, sob a sugestão das mesmas páginas, todo o programa pode ser ensinado. Qual a vantagem? É que todo o ensino fica assim harmonizado, como irradiação ou desenvolvimento de uma só leitura; e essa leitura é bastante, a todo o momento, para evocar os conhecimentos adquiridos, que dessa forma se assimilam muito mais fácil e naturalmente (p. XI).

O que o prólogo “*Explicação e Advertência*” parece colocar em questão, portanto, não é o modelo “enciclopédico” de elaboração de livros de leitura para os alunos dos cursos médios das escolas primárias. Mas, na verdade, o que essas páginas introdutórias à Através do Brasil parecem colocar em discussão é mais exatamente a adoção de um modo ou “método” de formulação e utilização do livro de leitura de “molde enciclopédico”. A questão seria, portanto, como conferir “unidade”, no plano textual da obra, às diferentes matérias que esses alunos deveriam aprender na escola primária através do livro de leitura de modo a que ao professor seja permitido assumir seu papel de “verdadeira enciclopédia” para seus alunos? Ainda que sugerida apenas como “pretexto” para a consecução de um propósito didático, a linguagem ficcional dos livros de leitura se impõe como condição indispensável da sua própria realização. O desafio dos seus autores: como equacionar ficcionalmente o propósito instrutivo de aquisição de conhecimentos ou cultura escolar? Delineadas as exigências e implicações

“pedagógicas” que participam da composição narrativa de Através do Brasil vejamos a opção narrativa de Manoel Bomfim e Olavo Bilac.

Observemos, nesse sentido, em primeiro lugar, que a intencionalidade da figuração exemplar das personagens principais do romance, Carlos e Alfredo, crianças como os leitores aos quais originalmente o romance era destinado, suscita a preocupação dos autores em relação a suposta e tênue linha divisória entre “realidade” e “ficção” na prosa realista, e que num romance paradidático, como Através do Brasil, exigiria, segundo seus pontos-de-vista, atenção redobrada. Ainda no prólogo à obra, Manoel Bomfim e Olavo Bilac advertem:

Os heróis principais destas simples aventuras, não os apresentamos, está claro, para que sejam imitados em tudo, mas para que sejam amados e admirados no que representam de generoso e nobre os estímulos que os impeliram, nos diversos transe por que passaram(p. VII-VIII).

No princípio de identificação entre leitores e personagens, resguardada a dimensão moral encerrada na exemplaridade da figuração dos últimos, o aspecto de “fantasia”, próprio ao universo ficcional infantil, como modo de suscitar o interesse e estimular a “imaginação” do pequeno leitor é sistematicamente “controlado” no romance.²²⁴ As personagens secundários quanto aos grupos sociais representados, dividem-se principalmente em engenheiros, comerciantes, burocratas, fazendeiros, vaqueiros, agenciadores de mão-de-obra, trabalhadores rurais em geral e populares.

A construção intelectual dos nexos de sentido da idéia de “ação educativa” como “sabedoria prática”, isto é, como produto direto da “experiência concreta” dos indivíduos com sua “realidade objetiva” circunjacente, a partir da qual se estrutura a narrativa de Através do Brasil, apareceria com a força expressiva da síntese numa formulação posterior de Manoel Bomfim a propósito do seu Primeiras saudades(1920):

o livro de leitura deve ser nutrido de realidades, porque só a realidade educa.²²⁵

²²⁴ Se mesmo para a literatura de entretenimento produzida especificamente para “adultos” no período valia um “modelo” fundado num certo “pragmatismo” que, de acordo com Luís Costa Lima, representou um modo de veto ao “imaginário”, o que esperar de uma literatura produzida especificamente para crianças e adolescentes? Consultar Luís Costa Lima(1984), Op. cit.

²²⁵ Consultar Manoel Bomfim: Primeiras saudades. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920. Embora também siga a perspectiva da idéia de “formação”, esta obra aproxima-se mais, quanto

Esse imperativo “realista” na composição dos livros de leitura pareceu indesejável a Alceu Amoroso Lima que consideraria equivocada a distinção de Manoel Bomfim entre “fantasia” e “realidade” e a valorização do segundo termo em detrimento do primeiro. Para o crítico, querer “educar”, o objetivo de todo livro de leitura, sem que os autores se apropriem de uma linguagem lúdica para a composição das obras, avaliada pelo crítico como apropriada e eficiente para cativar o interesse da criança, não apenas constituiria um esforço vão, como acabaria por incompatibilizar o pequeno leitor com o hábito da leitura já na sua própria iniciação intelectual.²²⁶ Examinando os jornais cariocas da época nota-se, contudo, que esse aspecto “realista” do método de composição narrativa dos livros de leitura, esse ideal da educação pela “realidade” condenado por Alceu Amoroso Lima, seria entusiasticamente saudado pelos resenhistas dos livros de leitura de Manoel Bomfim. É, por exemplo, o caso de Primeiras saudades:

trabalho feito com observância rigorosa de todos os princípios da pedagogia hodierna, as inteligências infantis encontrarão nas suas páginas grande manancial de conhecimentos úteis, cumprindo relevar que, ou seja pelo lado prático, ou seja pela segurança do método com que o professor Manoel Bomfim concatenou as suas lições, fazendo-as tão úteis quão agradáveis, o seu compendio tem subido valor e, certo, vai merecer os melhores aplausos entre todos os que se dedicam ao ensino primário.²²⁷

Correta na identificação do problema, a crítica de Alceu Amoroso Lima parece, contudo, estreita em sua avaliação, na medida em que a ênfase numa “educação realista” não exclui, necessariamente, a utilização, conforme a conveniência, de um conjunto de regras e efeitos textuais hábeis na sedução do leitor alvo. Mais ainda: ao contrário, a própria composição realista das narrativas, como parte do espírito geral da época marcado pela necessidade de conhecimento empírico do país - ainda que a resolução estética, no caso da literatura escolar nacional, embora também varie de um

ao gênero narrativo, do Cuore de Edmundo De Amicis, livro de leitura na forma de diário que alcançou grande sucesso editorial na Itália(101 edições em 1925) e no Brasil(41 edições em 1936). Consultar Edmundo DE Amicis: Coração. Tradução de João Ribeiro. 36a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1936.

²²⁶ Consultar Tristão de Atayde: Estudos literários. Rio de Janeiro: Aguilar, 1966, pp. 347-351.

²²⁷ Diário da manhã, seção “Os livros novos”. Rio de Janeiro, 20 de julho de 1920.

autor para outro, seja sempre ambígua - constitui, no caso de Manoel Bomfim, justamente a maior tentativa de sedução dos alunos das escolas primárias brasileira da Primeira República aos quais os livros de leitura eram então destinados. Reside, nesse ponto, e no que ele possui de geral e particular, o "virtuosismo" de Manoel Bomfim.

Através do Brasil pode representar, num certo sentido, o próprio esforço documentalista de veio realista que, na passagem do século, a partir do projeto literário naturalista, animou a intelectualidade-letrada brasileira a flagrar e registrar, convertido os seus "pince-nez" e suas "penas" em "objetivas", um "retrato do Brasil".²²⁸ O propósito "realista" no qual Manoel Bomfim e Olavo Bilac procuram fundamentar a composição narrativa de Através do Brasil já aparece manifesto no próprio prólogo da obra:

Justamente porque procuramos apenas um pretexto para apresentar a realidade, preferimos ilustrar este livro somente com fotografias; se há nestas páginas alguma fantasia, ela serve unicamente para harmonizar numa visão geral os aspectos reais da vida brasileira (p. VIII).

Não são apenas as ilustrações que figuram em Através do Brasil, contudo, que se pretendem "fotográficas", isto é, como reflexos da "realidade brasileira". A própria narrativa da obra é elaborada de acordo com uma preocupação "realista", patente na própria contemporaneidade do "tempo da narração". O "ideal fotográfico" de matriz positivista que fomentou a produção literária brasileira como um todo na curva do século manifesta-se de modo exemplar nessa obra de "literatura escolar nacional". Marcado por um tipo de "culto" à veracidade, o ritual da verossimilhança, esse "ideal fotográfico" se relacionava então aos próprios propósitos "extra-estéticos" que marca a produção literária brasileira do período como um todo; sobre o qual, observa Monica Pimenta Velloso:

No afã de retratar o Brasil, nossa literatura inclinou-se mais para as tendências realistas do que propriamente ficcionais. Isso porque ou a ficção foi considerada matéria de segunda grandeza (devido à sua alegada incompatibilidade com o "real"), ou significava uma ameaça à ordem de valores vigente. Pertencente ao universo da subjetividade, a ficção passou a ser vista como peça indesejável e prejudicial em um discurso cujo referente era exterior, ou seja a nação. Obcecado pela captura do real-nação e pela caça ao documento, o discurso dos nossos intelectuais nasceu na confluência entre o discurso histórico e o

²²⁸ Consultar Flora Süssekind: Tal Brasil, qual romance? Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

discurso literário. Assim é que as mais significativas expressões da sensibilidade nacional assumiram esse discurso heterodoxo, onde literatura e história se confundiam na apreensão da nação.²²⁹

Como literatura dirigida ao público infanto-juvenil o propósito realista circunscrito em Através do Brasil salta aos olhos mesmo pelas ausências: não há um elemento na obra que possa testemunhar o recorrentemente alegado caráter lúdico do universo infantil. Mesmo o caráter de “aventura” consagrado na literatura infantil estrangeira lida pelas crianças brasileiras da época, em traduções portuguesas e outras, ou na língua original, como as estórias de Xerazade em As Mil e uma noites, as obras de Júlio Verne, Mark Twain, Christian Andersen, A Viagem de Gulliver(1726) de Jonathan Swift, a coletânea de estórias compiladas em baixo alemão pelos irmãos Grimm, em Através do Brasil é preterido em relação a uma figuração “objetiva”.²³⁰ Ressente-se também, por outro lado, da ausência dos temas tomados à tradição oral e folclórica brasileira que encontrariam anos depois figuração exemplar na obra infantil de Monteiro Lobato.²³¹

Todavia, é preciso relevar, com efeito, que não faltou a Manoel Bomfim e Olavo Bilac o empenho necessário para a composição de uma narrativa envolvente em Através do Brasil. Tratando-se de uma obra dirigida aos alunos das escolas primárias brasileiras, o caráter de “entretimento” do romance constituiu certamente uma das preocupações centrais dos autores. Regras técnicas e procedimentos textuais hábeis na criação de efeitos expressivos que pudessem garantir uma narrativa envolvente foram então mobilizados. Essas manifestam-se, principalmente, através da distinção dos autores entre “narração” e “descrição” proposta para o plano composicional da obra - boa intuição que, contudo, dados os recursos intelectuais disponíveis no seu contexto e época, não se desdobra em todas as possibilidades críticas da questão. Sugerem os autores:

²²⁹ Consultar Monica Pimenta Velloso: “A literatura como espelho da nação” em Identidade nacional/Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1988, p. 242.

²³⁰ Para maiores informações sobre a literatura infantil lida no final do século passado no Brasil consultar Leonardo Arroyo(1988), Op. cit. Para uma visão integrada do tema consultar Regina Zilberman: A Literatura infantil na escola. São Paulo: Global editora, 1987.

²³¹ Sobre a produção de literatura infantil de Monteiro Lobato consultar André Luiz Vieira de Campos(1986), Op. cit.

Preferimos destinar os primeiros capítulos do livro ao desenvolvimento dramático, deixando mais para o fim a sucessão dos cenários; sendo sempre a narração mais cativante para o espírito infantil, a atenção da criança começa desde logo a prender-se à leitura, e passa depois a aceitar facilmente as descrições, e a segui-las com interesse; ao passo que, se começássemos amontoando descrições, cansaríamos inutilmente o ânimo do pequeno leitor(p. VIII).

A distinção entre “narrar” e “descrever”, no entanto, não se resume, como supõe os autores, ao âmbito dos recursos e estratégias narrativas tendo em vista apenas cativar e manter a “atenção” dos leitores. “Narrar” e “descrever” constitui, como o demonstrou Georg Lukács, dois métodos distintos de representação artística, tanto estética quanto ao nível ideológico, de compreensão do próprio mundo. Trata-se, em outras palavras, de “alternativas” derivadas da própria posição de princípio assumida pelo escritor em face da vida. Manifestas no plano composicional, o método descritivo implica, entre outros fatores, num nivelamento indiferenciado dos fenômenos narrados e numa correspondente “coisificação” do homem; uma vez que a “vida dos homens” constitui apenas um fio tênue necessário para ligar tais fenômenos ou “coisas”, como “quadros” acabados em si, daí seu caráter episódico. O método narrativo, ao contrário, segundo Lukács, permitiria a apreensão da significação íntima das coisas na sua dinâmica própria, isto é, nas relações dos homens com as “coisas” e dos homens entre si, uma vez que sua tensão própria sempre diz respeito a ações e destinos humanos. O que se coloca particularmente em questão é a possibilidade de apreensão dos conflitos humanos e sociais em sua inteireza histórica.²³²

2 - Uma Jornada educativa

O distanciamento característico que marca a relação personagem/paisagem na prosa de ficção romântica é subvertido em Através do Brasil no seu esforço de constituição de uma “historicidade” para as “paisagens nativas” que lhe servem de cenário. Desenhando a historicidade dos espaços que lhe servem de “cenário”, delineia-se uma outra relação entre personagens e paisagens: a “interação”. Nessa mesma atitude delineia-se, também, uma preocupação específica em relação à própria

²³² Consultar Georg Lukács(1965), Op. cit., pp. 43-94.

mensuração do “tempo” que no romance é assimilada pelo “espaço”.²³³ Enquanto “romance de formação”, a estruturação narrativa de Através do Brasil segue uma perspectiva de interpretação e representação do real que (1) põe a mostra uma “visão de mundo” e uma “perspectiva social” que procuram se contrapor a outras mais tradicionais baseadas na experiência distanciada da relação paisagem/personagem própria de uma concepção do mundo como estrutura “imutável” e “fechada”, mas, que por outro lado, (2) acaba circunscrita, segundo o influxo histórico-ideológico do seu tempo e contexto social de formulação, a uma temporalidade espacial, centrada na representação de um “território nacional”, manifesto no seu esforço de “historicização das paisagens”, e ainda não de adoção de uma perspectiva histórica no tratamento literário das “questões da nacionalidade”.

(a) Fluxo narrativo: da natureza à cultura

Há em Através do Brasil uma série de episódios que podem ilustrar esse esforço dos autores em conferir uma “historicidade” às paisagens que servem de cenário à viagem dos irmãos Meneses; como, por exemplo:

- Sabes para onde vamos? (pergunta Carlos a Alfredo)
- Não. Para onde? - perguntou o pequeno, já com os olhos acesos de curiosidade.
- Vamos para o Estado de Alagoas, e na direção do Estado da Baía (Sic?). Não te lembras da capital da Baía, por onde passamos há cinco anos? É a cidade mais velha do Brasil. Foi na Baía que viveu o Caramurú.
- Que Caramurú?
- Caramurú - começou Carlos a narrar - foi o nome que os índios deram a um certo Diogo Álvares, português, que naufragou na Baía ali por volta de 1510(p. 32).

ou ainda:

- Em certa altura, o trem passou junto, quase rente de um velho casarão em ruínas, com um alpendre na frente e as paredes velhas, esburacadas e negras, quase caindo.
- Que é isto, Carlos? - perguntou o pequeno.
 - Deve ser um engenho...
 - E porque está assim tão feio?
 - Porque é muito velho.
 - Alfredo - Esta casa deve ter mais de mil anos!
 - Que mil anos!? - Exclamou Carlos, rindo.
 - Não têm?

²³³ Sobre a problemática da representação espacial do tempo consultar Karl Manheim(1959), Op. cit.

- Está claro que não! não há casa no Brasil que tenha mil anos! pois se há pouco mais de quatrocentos anos que o Brasil foi descoberto...(p. 22).

Chamando atenção para o fato de não haver no Brasil casas tão velhas como, equivocadamente, o caçula dos irmãos Meneses mensurou, os autores reforçam a idéia de Brasil como "país novo"(algo como uma promessa futura?), "*pois se há pouco mais de quatrocentos anos que o Brasil foi descoberto*", mas, que apesar da sua juventude, possui também um "passado", como pode testemunhar a aparência da casa-grande do engenho: ruínas. Longe de contraditória, essa figuração é, metaforicamente, exemplar da própria confrontação entre as próprias forças, econômicas e político-sociais, que emergiam então no contexto de modernização do capital e da própria nação. Nas "ruínas" do casarão estampa-se o constante movimento cultural de reiteração de um pretérito histórico que, aos olhos do observador, se apresenta necessária e essencialmente diferente do presente; mas, ao mesmo tempo, uma interpretação do presente que permite desenvolver alguns significados para uma certeza pretérita. Ou, como em relação às "ruínas", observou Georg Simmel:

talvez o encanto das ruínas, e da decadência em geral, consista em que ultrapasse tudo o que tem de meramente negativo, todo seu rebaixamento. A cultura rica e diversa, a ilimitada capacidade de impressionar-se e a compreensão aberta a tudo - traços típicos das épocas de decadência -, significam precisamente o encontro e a confluência de todas as tendências contrapostas. Uma justiça compensadora parece vincular a convergência livre de obstáculos de tudo o que cresce desordenado e oposto à decadência daqueles homens e daquelas obras humanas que agora somente podem ceder e render-se, porém já não criar e manter com suas próprias forças suas formas próprias.²³⁴

Se é possível pensar que nesse movimento de "historicização das paisagens" aponta-se para um tipo de ruptura com o ideário romântico, é preciso observar ainda que, em Através do Brasil, esse movimento se realiza de uma forma singular: passando, inclusive, pelo reconhecimento das próprias associações que os literatos românticos promoveram entre a pujância das paisagens nativas com toda uma simbologia patriótica.

²³⁴ Consultar Georg Simmel: "Las ruinas" em Sobre la aventura. Ensaio filosóficos. Barcelona: Ediciones Península, 1988, p. 125.

Isto é, o movimento de “historicização das paisagens” corre muitas vezes por dentro das próprias associações românticas: as mesmas “paisagens” exaltadas pelos românticos são agora, “historicizadas”. É o caso, por exemplo, da denominação de alguns capítulos do livro que fazem alusão direta à certas poesias românticas: o capítulo que narra a passagem dos irmãos Carlos e Alfredo pelo Rio de Janeiro é intitulado, assim como o poema de Gonçalves Dias sobre a serra dos Órgãos do Rio de Janeiro, “O Gigante de pedra”(que, como lembra Antonio Candido, seria uma das imagens centrais do poema escolhido pela República para a velha melodia do Hino Nacional²³⁵):

E lá na montanha, deitado, dormindo,
campeia o gigante, - não pode acordar!
Cruzados os braços de ferro fundido,
A fronte nas nuvens, os pés sobre o mar!
Nas duras montanhas os membros gelados,
talhados a golpes de ignoto buril,
Descansa, ó gigante, que encerras os fados,
Que os términos guardas do vasto Brasil ! (p. 217).

Mais explícitos ainda são os casos em que, frente a determinadas paisagens nativas, alguns dos poemas dos escritores românticos dedicados a essas mesmas paisagens são “recitados”. É também o caso, por exemplo, do episódio da parada de trem na estação de Sinimbu, quando de uma etapa da viagem dos meninos em direção à Bahia, em que um passageiro, “*moço brasileiro muito viajado por todos os Estados do Brasil*” pergunta aos meninos se conheciam a cachoeira que ficava perto dali, a cachoeira de Paulo Afonso:

- Ah! - exclamou Carlos, a cachoeira de Paulo-Afonso! Vê-la é
um dos meus sonhos mais ardentes! Sei de cor os versos em que
Castro Alves a cantou:
“... Mais súbito da noite no arrepio
Um mugido soturno rompe as trevas...
Titubeantes - no álveo do rio -
Temem as lapas dos titãs coevas! ...
Que grito é este sepulcral, brávio,
Que espanta as sombras ululantes, servas?
É o brado atroador da catadupa,
Do penhasco batendo na garupa! ... (p. 54).

²³⁵ Consultar Antonio Candido(1987): “Literatura e subdesenvolvimento”, Op. cit., p. 170.

Episódios desse tipo colocam à mostra uma mudança decisiva na forma de representação da relação personagem/paisagem: de “experiência distanciada” ou culto puramente ótico da beleza e pujância da natureza em direção a uma experiência direta, concreta e, muitas vezes objetiva da personagem com a paisagem. Esse movimento, certamente, está relacionado com mudanças estruturais mais amplas no campo das relações produtivas. Reflete a própria concepção de “natureza” da perspectiva do progresso técnico-científico: como matéria a ser transformada.

Na viagem dos irmãos Carlos e Alfredo constrói-se um mosaico de imagens marcado pelo nexo produtivista da sociedade industrial manifesto na diversidade da vida produtiva brasileira que, em muitos casos, converte as paisagens que lhe servem de cenário em “matéria-prima”. De objeto de culto, a pujância da natureza, se converte sistematicamente em riquezas e trunfo para o desejado progresso urbano-industrial, atestando a preponderância do processo de desenvolvimento econômico como principal vetor de agregação da sociedade. Vejamos alguns exemplos:

- O nome de Minas, dado a esta parte do Brasil - disse então Carlos a Alfredo - vem da abundância de minas de ouro e diamantes que há no seu solo.

- E há muito ouro? - perguntou Alfredo.

Neste ponto da conversa, um homem de certa idade, que viajava no mesmo carro, interveio, com bondade:

- Satisfaz-me muito a curiosidade com que procuram informar-se dessas cousas. Venho há muito tempo ouvindo a sua conversa, e acho muito louvável o desejo que mostram de conhecer a vida do seu país. Sou engenheiro de minas e já trabalhei muito em mineração. Em Minas há muito ouro, muito diamante, e também muito ferro que ainda é mais útil (p.235).

ou ainda:

- Quanta riqueza há no Brasil! - exclamou Alfredo, que ouvira com máxima atenção o que dissera o engenheiro de minas.

- Há muita! muita! - confirmou este. - E grande parte dessa riqueza, para não dizer quase toda, ainda é desconhecida. Nós todos falamos com assombro de Minas, e nem pensamos que existem completamente ignoradas em Mato Grosso e Goiás(p. 238).

Os exemplos se multiplicariam: quando passam por São Paulo, há descrições completas do processo de cultivo de café(nesses capítulos, intitulado “O progresso paulista” não se deixa, certamente, de mencionar a importância do papel dos imigrantes para o

"progresso paulista"); na Bahia, sobre o cacau e o fumo; No Amazonas, sobre a borracha, etc.

É importante observar que nesse empenho de "historicização da paisagem" se delineia uma preocupação central dos autores: o de conferir a narrativa da obra um "caráter realista" através da tematização da "formação" das personagens através de um tipo de contato direto, de "experiência objetiva" com a "realidade brasileira". O próprio episódio da cachoeira de Paulo Afonso, se demos voz ao desconhecido (porém, "experiente" passageiro) aponta nesse sentido:

Mas - disse o moço, sorrindo - por mais talento que tenha um poeta, por mais que saiba exprimir em seus versos a grandeza de uma cena, não poderá jamais descrever o que é aquele assombro! Aquilo é indescritível! - O senhor já viu a cachoeira de perto? - perguntou Alfredo. fiz duas vezes a viagem a cavalo, só para admirá-la. E se Deus me der vida e saúde, hei-de voltar (p.54).

Empenhados na (re)constituição da historicidade das "paisagens" que servem de cenário à narrativa de Através do Brasil, Manoel Bomfim e Olavo Bilac refazem, nos mesmos "percursos" do romantismo, um movimento essencialmente diverso ao prescrito no seu ideário estético-ideológico que, ao procurar fundar um princípio de identificação das paisagens nativas com as "origens" do nacional, precisou atemporalizar a natureza como "paisagem". Em Através do Brasil, a "paisagem" ganha progressivamente contornos e conteúdos históricos-culturais. E justamente essa "passagem" da natureza para a cultura constitui, como observou Thomas Mann, um elemento fundamental de um "romance de formação".

(b) A idéia de "ação educativa"

Ao contrário do modo predominante de figuração das personagens na prosa de ficção romântica, em Através do Brasil a ação das personagens desempenha papéis fundamentais na própria estruturação narrativa do romance. Pode-se dizer, num sentido amplo, que é a idéia de "formação" das personagens Carlos e Alfredo que, convertida em imperativo textual, orienta a própria estruturação realista da obra. Vejamos, portanto, o peso que a figuração das personagens desempenha na narrativa de Através do Brasil.

Em primeiro lugar é preciso recuperar uma distinção fundamental apontada anteriormente: há mais de um tipo de "viagem" narrada na obra. A de Carlos e Alfredo em busca do pai, a qual Juvêncio se junta por um determinado momento e, a iniciada por Juvêncio após sua separação dos meninos na Bahia; os dois irmãos seguem para o Sul, Juvêncio para o Norte. Vale a pena nos determos nesse episódio, pois ele nos leva à algumas das idéias centrais do romance.

Começemos por reconhecer as diferenças de origem e pertencimento social das personagens. Carlos e Alfredo de um lado, e Juvêncio de outro, pertencem a diferentes "classes sociais". A origem e a inserção social dos irmãos Meneses é minuciosamente definida: com nome e sobrenome, colegiais, filhos de um engenheiro, netos de proprietários rurais no Rio Grande do Sul. As de Juvêncio são tão vagas e genéricas a ponto de caber na definição imprecisa de "sertanejo". Enquanto Carlos e Alfredo representam a então emergente "classe média" proprietária, urbana e branca, Juvêncio se localiza no polo dominado da esfera social de origem dos meninos, que é a de proprietários rurais.

Conforme conta aos irmãos Meneses: órfão de pai e mãe, Juvêncio teria sido criado por seu "padrinho", um sacristão da igreja de Cabrobó, Pernambuco, que o ensinou "*a ler, escrever e contar*". Mais tarde escolheu para ele um ofício para se dedicar: inicialmente de alfaiate, depois, por vontade própria, mas com o necessário consentimento do padrinho, o de ferreiro junto a um bondoso e dedicado "mestre". Com a morte do padrinho e o casamento da viúva com um "*malandro*" - no romance: sujeito sem ocupação profissional definida mas, que sendo bem apessoado viveria da exploração da credulidade romântica das mulheres, como a madrinha de Juvêncio - , o ambiente idílico pleno de carinhos e dedicação por parte dos adultos em que Juvêncio estava sendo educado, subverte-se completamente e como um tipo de pesadelo passa a ser perseguido, violentado e explorado pelo novo esposo da madrinha. Tipo de situação a que, aparentemente, Juvêncio teria suportado se não fosse pela violência com que o tal "*malandro*" tratava a viúva do seu amado e amoroso padrinho. A situação torna-se então insustentável quando o "*malandro*" - que nesse ponto da narrativa

aparece também como habilidoso nas questões de demanda jurídica - torna-se oficialmente o seu tutor legal. Resta a Juvêncio a fuga mas, com a promessa de resgatar a madrinha para que juntos, e principalmente longe do tal “malandro”, pudessem viver dias melhores. No momento em que encontra Carlos e Alfredo, Juvêncio está se dirigindo a Alagoinhas, Bahia, na esperança de receber a “proteção” do vigário local, um amigo da família. Dias melhores que, na verdade, nunca chegam para o jovem sertanejo Juvêncio que, ao longo da narrativa, permanece subordinado num tipo de respeito filial à autoridade paternal da dominação patriarcal, mesmo na sua relação com as crianças Carlos e Alfredo, já que membros da classe proprietária dominante.

Mais ou menos subjacente a toda a narrativa, as diferenças sociais de classe dessas três personagens emergem justamente no episódio de sua separação na Bahia.

Sobre o episódio observa Antonio Dimas:

apesar da superioridade prática, da disponibilidade afetiva e do nome sugestivo que carrega, Juvêncio não pertence à mesma classe dos meninos. Dá-se a separação, pois. Os dois irmãos vêm para o Sul; Juvêncio segue para o norte. Apesar de toda sua boa vontade e desprendimento, Juvêncio era um outsider social, ainda que perfeitamente ajustado à realidade sertaneja. Dada sua condição social, não convinha que acompanhasse sempre os dois meninos, exceto nas andanças interioranas, espaço onde a solidariedade pode ser exercida sem prejuízo da imagem pública. É certo que Carlos e Alfredo também eram órfãos. Mas órfãos urbanos e não sertanejos, filhos de pai brancos e de inserção social anteriormente definida.²³⁶

Sobre o mesmo episódio, observa Marisa Lajolo:

É em momentos como o de despedida, quando o sentimento parece sobrepujar tudo, que se esclarece no relacionamento meninos/Juvêncio a força das convenções sociais: depois de tudo o que passaram juntos, o companheirismo desenvolvido foi insuficiente para a superação das barreiras sociais. os representantes dos dois pólos - dominante e dominado - aceitam a norma.²³⁷

A impossibilidade das personagens permanecerem juntos, devido as suas diferenciadas inserções sociais, configurada no episódio do afastamento de Juvêncio, acaba por relevar um outro aspecto: Através do Brasil tematiza mais de um tipo de viagem. Se o percurso dos irmãos Carlos e Alfredo pode ser pensado como uma

²³⁶ Consultar Antonio Dimas(1994), Op. cit., p.550

²³⁷ Consultar Marisa Lajolo(1982), Op. cit., p. 101.

viagem. Se o percurso dos irmãos Carlos e Alfredo pode ser pensado como uma "viagem de formação", o de Juvêncio se revela, na verdade, como "migração". Juvêncio é um migrante que acaba por viver toda sorte de situações de dominação pessoal e de regime de trabalho próprias à ordem tradicional. Muito significativo desse fato, é o desdobramento da "promessa" de trabalho feita pelo comerciante amigo da família Meneses na Bahia que, pela caracterização posterior que recebe na narrativa não passou, na prática, de uma situação de imobilização da mão-de-obra, ou de trabalho semi-escravo, ou ainda, como vem sendo designada pela literatura especializada, de "Peonagem por dívida".²³⁸

O desentrelaçamento das duas jornadas(a dos meninos e a de Juvêncio) põe a mostra esse aspecto fundamental da narrativa de Através do Brasil: a diferenciação e a hierarquização social entre as personagens que, em idade de "formação", tem destinos diferenciados segundo o seu pertencimento social de classe. Na narrativa, em todo caso, essas desigualdades não são aprofundadas; insinuadas ou ligeiramente referidas, logo são ficcionalmente harmonizadas e apaziguadas, como já indica a própria configuração do episódio da separação das personagens, sentimentalmente revestido em despedida de amigos:

Juvêncio! não quero que você diga isso. Você então supõe que esqueceremos algum dia estas semanas em que vivemos e penamos juntos? Eu e meu irmão não somos ingratos(...) poderemos separar-nos pelas necessidades da vida, mas nunca pela indiferença ou pela inimizade. Vamos prometer que seremos sempre amigos(p. 174).

Para Marisa Lajolo no juramento que se fazem as personagens nesse episódio

consagra-se, portanto, a amizade como salvo-conduto para o trânsito social, a divisão de classes é vagamente atribuída à necessidade da vida, e mantêm-se coerentemente formas de tratamento que indicam respeito ou superioridade: Juvêncio trata os meninos de "senhores", e estes respondem com "você".

No todo, o que podemos depreender é o velho jogo generalização/ individualização: o mesmo movimento de focalizar o dependente e não a dependência é o artifício que permite apaziguar, também ao nível individual da amizade e da gratidão, eventuais e incômodos conflitos de classes.²³⁹

²³⁸ Sobre a "Peonagem por dívida" consultar André Botelho: "Quando não se pode calar: a escravidão hoje no Brasil e sua denúncia", mimeo, comunicação apresentada na 46a. Reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, julho de 1994,

²³⁹ Consultar Marisa Lajolo(1982), Op. cit., p. 101

Enquanto Antonio Dimas, por sua vez, encerra a seção do seu artigo dedicada à Através do Brasil com a seguinte indagação:

O afastamento de Juvêncio significaria um imperativo narrativo que disfarça um preconceito de classe ou trata-se de um preconceito de classe que se mostra útil como imperativo narrativo?²⁴⁰

Como se relaciona o episódio do afastamento de Juvêncio dos irmãos Carlos e Alfredo com a idéia de “ação educativa” na obra? Talvez devêssemos antes de propor uma resposta, modificar a pergunta: por que Manoel Bomfim e Olavo Bilac promovem o encontro e o entrelaçamento dos itinerários de personagens tão diferentes quanto as suas classes sociais? Que tipo de “imperativo” pode, no plano textual, justificar esse encontro? Nesse ponto chegamos às idéias centrais do “romance de formação”: o imperativo da representação do processo de formação das personagens coloca à mostra a nulidade de representações conflituosas, incluídas, os conflitos próprios da sociedade de classes. Nesse sentido, o artifício construtivo da obra constitui uma cobertura cultural da opressão de classe.

É próprio dos “Romances de formação”, como observou Walter Benjamin, que a sua narrativa, tematizando um percurso exemplar de formação do sujeito, se estruture, num plano, com um propósito de transmissão de ensinamentos.²⁴¹ O propósito instrutivo de Através do Brasil estrutura e dá coesão a idéia de “viagem de formação” no romance, da mesma forma que, ao contrário, esta, por sua vez, começa a evidenciar-se no próprio propósito instrutivo que a reveste. Esse propósito instrutivo figurado em Através do Brasil começa a evidenciar-se nas próprias ações, falas e na distribuição de papéis entre as personagens e o narrador do romance. Esse duplo propósito instrutivo, portanto, como “romance de formação” e “livro de leitura” se abre então, no plano da narrativa, em várias frentes:

Via Carlos: a experiência intelectual. Cabe ao mais velho dos irmãos ressaltar a historicidade, por assim dizer, das próprias paisagens por que passam. Por exemplo na

²⁴⁰ Consultar Antonio Dimas(1994), Op. cit., p.551

²⁴¹ Consultar Walter Benjamin(1975), Op. cit., p. 66.

versão que apresenta ao irmão caçula para a marcação das divisas entre os Estados brasileiros:

- Mas quem foi que marcou essas divisas? - interrogou Alfredo, que nunca perdia o costume de mostrar sua curiosidade.
- todas essas divisas são antigas, e foram marcadas à medida que se foi explorando o território das capitanias em que o rei de Portugal D. João III dividiu o Brasil, - disse-lhe Carlos. - O governo português, reconhecendo a necessidade de povoar o Brasil, e receoso do desenvolvimento que o comércio francês ia tendo, resolveu ceder grandes porções de território a alguns favoritos, encarregados de povoá-las e administrá-las. Essas capitanias eram doze, e já tinham limites vagos, que se foram depois precisando e marcando com segurança. Ainda hoje a precisão não é absoluta: ainda há discussão sobre os verdadeiros limites de alguns Estados, em certos pontos do seu território...(pp. 56-7).

Via Juvêncio: a experiência prática. Cabe transmitir aos meninos algumas regras básicas de sobrevivência num meio que para ele é familiar, mas que para os meninos urbanos e até então reclusos no seu ambiente escolar se mostra hostil; como, por exemplo, no episódio em que as três personagens decidem pernoitar num rancho abandonado:

o rapaz (Juvêncio)percorria todo o rancho, que estava, de fato deserto. Em um dos compartimentos, via-se um cepo de madeira, e, a um canto, uma forquilha de três ramos; no outro, havia um couro seco pendente da parede.

- Bem! arranharemos a nossa vida! - disse o caboclo.

Pôs sobre a forquilha a trouxa e a cabaça, e, saindo para o mato, cortou três ou quatro ramos de uma erva rasteira, formando uma vassoura, com que limpou o chão do rancho.

- Agora, vamos arranjar um foguinho, para espantar os bichos(p. 70).

Via Alfredo: a total inexperiência prática ou intelectual. Alfredo é citadino e inexperiente em relação às situações práticas por que passa pelos interiores do país como o seu irmão mais velho, entretanto, difere dele, fundamentalmente, no seguinte: pode deleitar-se em apreciar o espetáculo da natureza e gozar das paisagens por que passam e, até mesmo, se divertir ao longo da viagem, como já fica claro desde o início da jornada:

Carlos, absorvido na sua idéia fixa, a moléstia do pai, - ia calado e pensativo, com a fronte enrugada, sem olhar os aspectos da natureza; mas, Alfredo não se fartava de gozar o espetáculo(p. 21).

O pequeno Alfredo serve, assim, como um tipo de chave para o propósito instrutivo do romance. Com sua aguçada curiosidade está sempre criando

oportunidades para que o irmão mais velho possa fazer o que, aparentemente, mais gosta: exibir sua sabedoria e cultura escolar a respeito de história e geografia do Brasil, ciências, literatura. Da parte de Juvêncio, com sua espontaneidade característica, o menino é estimulado a aprender e desenvolver soluções práticas frente à uma sorte de situações inesperadas para um menino recém saído do ambiente burgês de sua reclusão escolar. A narrativa envolvente que marca Através do Brasil como um todo alcança seu ápice justamente nos episódios e diálogos desenvolvidos entre Juvêncio e Alfredo. Antonio Dimas apresenta uma boa síntese das relações entre as personagens:

Juvêncio traduz o mundo natural para Carlos, que, por sua vez, traduz a história, a geografia e as ciências para o irmão mais novo. Juvêncio traduz o imediato e o concreto; Carlos traduz o mediato e o abstrato. Juvêncio prepara os irmãos para o presente; Carlos prepara o irmão para o futuro. Juvêncio é a fonte de sabedoria ancestral e informal; Carlos responde pela cultura escolar adquirida. Juvêncio é o conhecimento espontâneo e descontraído; Carlos é aquele aluno de primeira carteira, atento e todo enfarpeladinho. Na ordem da sobrevivência material, a que importa durante a jornada sertaneja, Juvêncio leva vantagem, pois que sabe como contornar a urgência. E nesse 'saber de experiências feito' cria-se um sistema de dependência, cujo último elo é Alfredo, nem sabido, nem atrevido.²⁴²

O autor, contudo, minimiza o papel do narrador na execução do propósito instrutivo da obra; diz Antonio Dimas:

O livro privilegia, pois, a narração em vez da descrição, e seu narrador, distante da ação, cumpre seu papel com rigor, sem interferir nem antecipar, atendo-se apenas à função de intermediário discreto entre leitor e personagens.²⁴³

Embora não se trate de um narrador na primeira pessoa, o qual já faria supor ser ele mesmo mais uma personagem, o narrador de Através do Brasil é, ao lado das personagens do romance, ele próprio um "viajante". O qual, já que "onisciente" e "onipresente", pode inclusive se desdobrar em dois e acompanhar os dois itinerários básicos representados na obra: o de Carlos e Alfredo e o de Juvêncio. Mais: viajante incógnito, o narrador é até certo ponto mais atento e reflexivo em relação ao próprio itinerário do meninos do que eles mesmos. O narrador de Através do Brasil constitui-se assim num quarta frente de realização do propósito didático do romance. A ele cabe não

²⁴² Consultar Antonio Dimas(1994), Op. cit., p. 550.

²⁴³ Idem, p.548

apenas organizar a narrativa mas, também, descrever as paisagens e enfatizar a pujança da natureza, promovendo, sempre que possível, um princípio de identidade simbólica entre a paisagem e a própria “nação”:

Mais longe, estendiam-se vales cobertos de mato, e campos imensos e ondedados, tapetados de um curto capim verde-amarelo(p. 19).

Há nesse ponto uma questão relevante: enquanto Carlos se ocupa na maioria das suas “falas” em dar lições de história e de “costumes” sobre os lugares por que passam(ao irmão caçula e a Juvêncio) e Juvêncio em tudo aquilo que se relaciona a um “saber prático”, o narrador de Através do Brasil se constitui numa quarta frente de realização do propósito instrutivo da obra. Revestindo com descrições poéticas o mimetismo entre natureza e pátria que marca o universo infantil de Alfredo(e dos escolares-leitores), o narrador constrói, sobretudo, as conexões que conferem sentido ao espaço físico percorrido pelos meninos como o “território da nacionalidade”. Delimitando fronteiras e paisagens, o narrador se converte, portanto, no grande instrutor cívico dessa viagem ao “nacional” também figurada no romance. Dessa forma a figuração do narrador em Através do Brasil mantém, num certo sentido, um vínculo com a figuração histórica dos narradores românticos, analisada por Flora Süssekind:

O compromisso ilustrado que parecem tomar para si essas primeiras novelas e romances não é, pois, sem conseqüências. O rastro: fora eventual dicção enciclopédica, um certo desejo desses primeiros ficcionistas de ser vistos pelos “iguais” e “historiadores literários estrangeiros” como naturalistas ou cartógrafos, que classificam e mapeiam “origens” e “territórios nacionais”. E pelos leitores, que, “sem sair da varanda arejada pelas virações tropicais ou da sombra da mangueira e do coqueiro”(como diz o Museo Universal), desejam ou precisam se instruir, como almanaques de fácil manuseio nos quais se misturam informações históricas, descrições de paisagens, sugestões de comportamento e itinerários e mapas de viagem.²⁴⁴

É, portanto, através da figuração do narrador que o propósito cívico, de constituição de um “sentimento nacional” ou patriótico na juventude brasileira que reveste a “literatura escolar nacional” da Primeira República se realiza em Através do Brasil. Nesse sentido, se apropria do imagismo nativista, reelaborando-o, estética e ideologicamente, em função da nova realidade histórico-econômica da República. A

²⁴⁴ Consultar Flora Süssekind: O Brasil não é longe daqui: o Narrador, a Viagem. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 92.

idéia de “pátria” se vincula, como se sabe, estreitamente à de “natureza” numa relação causal: à natureza pujante corresponderia, virtualmente, a “grandeza da pátria”. E, como observou Antonio Candido, essa associação respondeu a diferentes propósitos, antagônicos inclusive:

Pátria do pensador, terra do cantador. Um dos pressupostos ostensivos ou latentes da literatura latino-americana foi esta contaminação, geralmente eufórica, entre a terra e a pátria, considerando-se que a grandeza da segunda seria uma espécie de desdobramento natural da pujança atribuída à primeira. As nossas literaturas se nutriam das “promessas divinas da esperança” - para citar um verso famoso do Romantismo brasileiro.

Mas no outro lado da medalha, também as visões desalentadas dependiam da mesma ordem de associações, como se a debilidade ou a desorganização das instituições constituíssem um paradoxo inconcebível em face das grandiosas condições naturais (‘Na América tudo é grande, só o homem é pequeno’).²⁴⁵

Forjada originalmente sob as bases do ideário estético-ideológico romântico, a idéia de “pátria” se revelou, histórica e culturalmente, suficientemente forte para conferir relativa coesão às elites brasileiras, ao menos, a ponto de manter o aparente equilíbrio de um “projeto de independência” que unificaria o país ao longo do Império e atravessaria, a partir de 1889, a própria “republicanização” do Brasil-nação. Num contexto de modernização das estruturas econômicas, políticas e sociais a idéia de pátria é apropriada agora como modo de garantir a coesão ideológica do imaginário republicano. À “nova ordem” republicana centralizadora, urbanizadora, reformista e técnico-científica corresponde ainda, como nos anos do Império, o desafio de reordenar as particularidades do espaço social disperso como modo de consecução do projeto integral de civilização. No âmbito de um projeto de modernização cuja dinâmica é industrial e urbana, no entanto, o Brasil-Nação republicano não consegue mais esconder as suas idiossincrasias e seus aspectos desviantes para o desejado, como então se dizia, “vão rumo ao progresso”: havia ainda no país muita “terra sem pátria”. Tipo de representação que desde o século XIX, como observou Francisco Foot Hardman, já povoava o imaginário e desafiava a ação dos “construtores da nação”:

representações diversas dos espaços na modernidade têm-se debruçado sobre elementos constitutivos do sublime. Na cidade transfigurada do século XIX, as estações e linhas ferroviárias, os

²⁴⁵ Consultar Antonio Candido (1987), Op. cit., pp. 141-2.

amplos mercados e novas avenidas, os jardins botânicos, o palácio de cristal em todas as suas réplicas foram alguns dos principais cenários dessa procura. Estamos aí no território privilegiado do "infinito artificial" de que falava Burke. Mas a essas formas tipicamente urbanas, fundadas nos artifícios inovadores de técnicas arquitetônicas, haveria que articular os espaços sombrios ainda não completamente subjugados aos imperativos da civilização. Selvas e desertos, colônias longínquas e fronteiras por dividir: era preciso mapear a contento todas aquelas vastidões.²⁴⁶

Por outro lado, ao eixo temático de Através do Brasil enquanto "romance de formação", corresponde, num outro plano, a própria defesa da "alfabetização do povo" como forma de redimir ou regenerar o país dos seus "males de origem"(usando a expressão de Manoel Bomfim) de modo a viabilizá-lo para o seu ingresso no progresso da modernidade técnico-científica e industrial(na qual se insere a própria exigência de educação popular). Esta defesa está originalmente marcada por uma ambigüidade que, em grande parte, reflete as próprias tensões culturais e existenciais mais amplas da realidade brasileira contemporânea nas quais a "geração modernista de 1870" formaria-se. E da qual a personagem Carlos constitui, no romance, um tipo de síntese.

As personagens principais de Através do Brasil, os irmãos Carlos e Alfredo, e o sertanejo Juvêncio, representam uma série de papéis na trama narrativa do romance que podem ser inteiramente compreendidos em função das suas diferentes origens e pertencimento social. Se consideramos Carlos e Alfredo como representantes mais típicos o possível do que seria um personagem do romance de formação, isto é, como "sujeitos em formação", em detrimento da caracterização de Juvêncio, como "sertanejo" e "migrante", não se trata, está claro, de reafirmar um preconceito de classe efetivamente posto na matéria ideológica da narrativa. Ao contrário, trata-se, antes de tudo, de possibilitar a emergência da tensão constitutiva das relações entre os diferentes grupos sociais dos quais os personagens são representantes e que na narrativa do romance são sistematicamente mascarados. As imposturas narrativas de Através do Brasil, com efeito, sugerem progressivamente a cada novo episódio a atenuação dos conflitos entre os grupos sociais dominantes, representados por Carlos e Alfredo, e dominados, representados por Juvêncio, em favor da defesa e do reforço da coesão,

²⁴⁶ Consultar Francisco Foot Hardman(1991), Op. cit., p. 99.

através da própria idéia de “ação educativa”, destes diferentes grupos num único e indiferenciado “grupo nacional”. Estes temas, integração, coesão e identidade nacional, como se sabe, seriam reiterada e sistematicamente tratados também no ensaísmo brasileiro dos anos subsequentes a publicação do romance, principalmente nos anos 20 e 30.

CAPÍTULO V

POR UM “BRASIL MODERNO”

Propaguem-se estas verdades (...) cubram-se de estradas de ferro os nossos sertões, espalhe-se a instrução por todas as classes sociais, fazendo desaparecer os preconceitos, e em breve, senhores, numa cidade populosa e rica se elevará um edifício grandioso, onde se reunirão representantes de todas as nações da terra, atônitos das riquezas e tesouros aí exibidos, e sobre ele tremulará ovante aos ventos a bandeira auriverde, que será então o símbolo augusto do progresso - o estandarte da civilização!²⁴⁷

Da atmosfera modernizante dos anos finais do Império no Brasil, Afonso Celso, numa conferência sobre exposições industriais, estabelece a correspondência entre dois dos mais destacados “veículos” da modernidade que se associariam de forma efetiva ao processo histórico de “construção” do moderno Estado-nação: a difusão das estradas de ferro e da instrução elementar pública pelo “território nacional”. A exemplaridade do seu discurso sobre as formas pelas quais se resolveria no país a Modernidade, desdobra-se nos vários sentidos de uma problemática fundamental que, sob determinados pontos de vista, mostra-se instigante e fecunda até hoje: as “antinomias” do processo de modernização burguesa das estruturas sociais no Brasil, das quais os pares mais notórios são: o velho e o novo, o atraso e o progresso, o sertão e o litoral, a civilização e a barbárie. Antinomias que ganhavam significado e sentido históricos justamente naquele momento porque observadas através do então emergente ângulo industrial, urbano e cosmopolita. No caso, o conferencista diz mais: falando do ponto de vista das “verdades”, atesta a viabilidade da conversão do país em “civilização” mediante sua inserção no progresso técnico-científico; fornecendo o resultado da equação, Afonso Celso não pôde distinguir “Estado-nação” de “Modernidade”: *“e sobre ele tremulará ovante aos ventos a bandeira auriverde, que será então o símbolo augusto do progresso - o estandarte da civilização!”*. E talvez não se trate propriamente de um equívoco involuntário do conferencista: se em si, um não explica o outro, é na conexão de ambos

²⁴⁷ Afonso Celso Jr.: “Exposições industriais” em Conferências populares. Rio de Janeiro, 1, jan. 1876, p. 83. Apud Francisco Foot Hardman(1991), Op. cit., p. 227.

que, sob diferentes perspectivas, algumas das diferentes tradições de interpretação sociológica têm procurado compreendê-los. Como sugere Anthony Giddens, as sociedades baseadas no Estado-nação não são apenas fenômenos radicalmente modernos, mas também constituem parâmetros essenciais, ainda que não exclusivos, para a própria compreensão das relações constitutivas da "modernidade". Sugere o autor:

Ao explicar a natureza das sociedades modernas, temos que capturar as características específicas do estado-nação - um tipo de comunidade social que contrasta de maneira radical com os estados pré-modernos(...) As sociedades modernas(estados-nação), sob alguns aspectos, de qualquer maneira, têm uma limitação claramente definida. Mas todas estas sociedades são também entrelaçadas com conexões que perpassam o sistema sociopolítico do estado e a ordem cultural da "nação".²⁴⁸

A defesa da "desanalfabetização" do país como modo próprio de redenção dos nossos "males de origem", utilizando mais uma vez a expressão de Manoel Bonfim,²⁴⁹ correspondeu, antes de tudo, à definição de algumas pré-condições fundamentais para se pensar o Brasil como "nação".²⁵⁰ "*Substrato geral da política*", na sugestão de Eric Hobsbawm, a construção social da idéia de "nação", como construto histórico-ideológico, relacionou-se, antes de tudo, por um lado, com a necessidade de preencher o "vácuo" deixado pelo progressivo declínio das formas tradicionais de solidariedade e identificação entre as pessoas e, por outro, para fazer frente a outras formas de solidariedade então emergentes, notadamente as de classe; sugere o autor:

Mas, é claro, com o declínio das verdadeiras comunidades às quais as pessoas se haviam habituado - aldeia e família, paróquia e bairro, guilda, confraria e outras coisas -, declínio ocorrido por elas não mais abrangerem, como haviam feito um dia, a maioria das contingências da vida das pessoas, seus membros sentiram necessidade de algo que lhes tomasse o lugar. A comunidade imaginária da "nação" poderia preencher esse vácuo(...)

O Estado não só fazia a nação mais precisava fazer a nação. Os governos, agora, iam diretamente alcançar o cidadão no território de sua vida cotidiana, por meio de agentes modestos mas onipresentes,

²⁴⁸ Anthony Giddens: As Consequências da Modernidade. São Paulo: Editora da Unesp, 1991, pp. 22-3.

²⁴⁹ Manoel Bomfim(1905), op. cit.

²⁵⁰ Para o processo de construção do Estado-nação no caso do Brasil consultar Elisa Pereira Reis(1988), Op. cit. A autora defende a idéia de "reciprocidade" entre as dimensões política e cultural no processo de construção dos Estados-nação que, no caso brasileiro, teve na Primeira República um momento decisivo de definição desse processo histórico-ideológico.

desde carteiros e policiais até professores e, em muitos países, empregados das estradas de ferro. Poderiam requerer o compromisso pessoal ativo deles, e circunstancialmente mesmo o delas, com o Estado; de fato, o "patriotismo" de todos. As autoridades - numa época sempre mais democrática, não podendo confiar mais na submissão espontânea das ordens sociais aos que lhe eram socialmente superiores, à maneira tradicional, ou na religião tradicional, como garantia eficaz de obediência social - necessitavam de um modo de ligar súditos do Estado contra a subversão e a dissidência. A "nação" era a nova religião cívica dos Estados". oferecia um elemento de agregação que ligava todos os cidadãos ao Estado, um modo de trazer o Estado-nação diretamente a cada um dos cidadãos e um contrapeso aos que apelavam para outras lealdades acima da lealdade ao Estado - para a religião, para a nacionalidade ou etnia não identificadas com o Estado, e talvez, acima de tudo, para a classe.²⁵¹

Escolas primárias e estradas de ferro: como na associação de Afonso Celso, veículos do progresso técnico científico que assumiriam papéis decisivos no próprio processo de "construção da nação". No que diz respeito a difusão da escola primária pelo território nacional, podemos observar que, de fato, na sua tarefa de "desanalfabetização" do país, ela tenha cumprido um duplo papel decisivo nesse processo: respondeu a exigência de formação de um "sentimento de nacionalidade", que na prática social, traduziu-se no pertencimento e subordinação ao Estado-nação e, associado a esta exigência, por outro lado, de "integração" e "coesão" dos diferentes grupos sociais e regiões abrangidas pelo que então se queria como "nacional".

A vida social no Brasil na última virada de século foi, como se sabe, marcada por transformações de ordem econômica, política e cultural. Na síntese de Octávio Ianni, o Brasil tentava entrar no "ritmo da história":

Em 1888-9 o Brasil tentou entrar no ritmo da história. Aboliu a Escravatura e a Monarquia, proclamando a República e o trabalho livre. Libertou forças econômicas e políticas interessadas na agricultura, indústria e comércio. Favoreceu a imigração de braços para a lavoura, povoadores para as colônias em terras devolutas e artesãos para a indústria. Ao mesmo tempo, jogava na europeização, ou no branqueamento da população, para acelerar o esquecimento dos séculos de escravismo. Recebeu, inclusive, o que não imaginava, em termos de idéias sociais, propostas sindicalistas, anarquistas, socialistas e outras. Houve uma ampla fermentação de idéias e movimentos sociais, principalmente nos centros urbanos maiores e nas zonas agrícolas mais amplamente articuladas com os mercados externos.²⁵²

²⁵¹ Eric Hobsbawm(1989), Op. cit., p. 212..

²⁵² Octávio Ianni: A idéia de Brasil Moderno. São Paulo: Brasiliense, 1992, p. 21.

O “ritmo da história”, naquele momento no diapasão da segunda Revolução Industrial, colocava como desafio algumas questões particularmente agudas para as nações de capitalismo tardio egressas há pouco do sistema colonial, como o Brasil. Destaca-se, nesse sentido, o desafio das elites intelectuais de definição da relação entre Estado e Sociedade no debate da formação nacional que dominaria a cena político-cultural das duas primeiras décadas do século, de modo particularmente acentuado nos anos 20.²⁵³ Diferentes interpretações voltavam-se, assim, para o “atraso brasileiro” e, sob sentimento de urgência, formulavam-se diferentes diagnósticos e perspectivas de ação para a atualização, ou adaptação do país à realidade internacional, muitas vezes num flagrante bovarismo. Multiplicavam-se, então, as denúncias sobre a inadequação das idéias transplantadas da Europa para a explicação das “peculiaridades” constitutivas da “realidade brasileira”. Nesse debate, o Realismo ganha força como método de interpretação da nossa formação nacional: as idealizações atemporais, suprahistóricas e míticas do Romantismo já não podiam, então, dar conta da necessidade de um conhecimento empírico do país. No caminho investigativo aberto, entre nós, pelo Naturalismo, as antinomias da “realidade brasileira” que se diagnosticavam vão ganhando força explicativa do que seria o “Brasil” em suas múltiplas faces constitutivas: as diversas regiões, as diferentes raças, o rural e o urbano, o moderno e o tradicional. O desafio que se colocava, então, era a articulação e a coesão das diferenças num todo que se pudesse identificar como “nacional”. O tema da “identidade nacional”, ensaiado após a Independência, ganhava então mais força, no que muito colabora o ideal positivista de “progresso”, próprio a lógica técnico-científica que então se expandia. A formação nacional e a modernização da sociedade brasileira passam, assim, a constituírem-se em pedras-de-toque do pensamento social brasileiro” do período. Vale a pena relevar, nesse sentido, que a sistematização e a cristalização do próprio “Pensamento Social Brasileiro” nas primeiras décadas deste século está, como

²⁵³ Élide Rugai Bastos: “O ensaísmo dos anos 20 e a formação nacional”, mimeo.

observou Octávio Ianni, diretamente articulada ao próprio contexto de transição econômica, política, e cultural da sociedade brasileira, e particularmente dos seus próprios momentos de “crise”:

Os estilos de pensamento brasileiro elaborados no século XX, e particularmente influentes no pensamento social contemporâneo, emergem em uma época de crise. Respondem aos desafios criados no contexto do declínio da sociedade de base agrária, herdada de séculos de regime de trabalho escravo. Quando os impasses se multiplicam, em termos sociais, econômicos, políticos e culturais, a sociedade como um todo, em seus grupos e classes, movimentos sociais e partidos políticos, por seus intelectuais, artistas, cientistas e filósofos, nessa conjuntura é que se elaboram novos modos de pensar e explicar o presente, rebuscando passados e imaginando perspectivas futuras. Muito do que foram as heranças do século XIX monárquico e escravista, bem como dos séculos da época colonial, logo se colocou em causa com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República. E agravou-se com as crises da monocultura cafeeira, a Primeira Guerra Mundial, a Crise Econômica Mundial iniciada com o *crack* da Bolsa de Nova Iorque em 1929. Essa é a época em que florescem ensaios e monografias, artigos e livros, editoras e coleções de livros destinados a dar conta dos dilemas compreendidos pela questão nacional e modernização. Muito são os que se mobilizam para diagnosticar os problemas, descobrir as suas raízes e buscar as suas tendências.²⁵⁴

Em Através do Brasil representa-se a congruência entre esses dois processos fundamentais, dos quais a obra, como modalidade discursiva “literatura escolar nacional”, constitui expressão: o avanço da modernidade burguesa e o processo político-cultural de construção do Estado-nação. Em seu universo temático, Através do Brasil recoloca muitos dos temas que compunham, e continuariam compondo ainda por anos, a agenda política e o debate intelectual da Primeira República, particularmente a face mais organizatória do que crítica do ensaísmo dos anos 20. A partir dos apontamentos do universo temático de Através do Brasil procuraremos neste capítulo examinar, em primeiro lugar, um tema central da obra que, sob a confluência das questões da formação nacional e da modernização da sociedade brasileira, constituiu, também, tema fundamental no debate intelectual mais amplo da época: o problema da “integração nacional”. Indagando sobre a “interpretação de Brasil” construída no romance, procuraremos, em segundo lugar, tornar explícitas a perspectiva social e a

²⁵⁴ Octávio Ianni: “Estilos de Pensamento” em Élide Rugai Bastos e João Quartim de Moraes(1993), Op. cit., pp. 429-38

visão de mundo que presidiram a formulação e a estruturação narrativa de Através de Brasil. A perspectiva social de um romance pode ser investigada na maneira como nele se dispõem e se organizam as concepções do seu contexto social de gestação, e na própria construção peculiar da sua linguagem e dos seus significados históricos.²⁵⁵

1- A integração nacional

Há um aspecto comum que perpassa a composição das personagens principais de Através do Brasil, indicado no capítulo anterior, que agora precisa ser fixado: o seu relativo inacabamento. Com efeito, se comparados as personagens típicas do romance realista, digamos francês, ou particularmente da personagem característica do "*Bildungsroman*", as de Através do Brasil padecem de um certo inacabamento enquanto "indivíduos" plenos de vicissitudes e vontades.²⁵⁶ O problema não está em nenhum tipo de limitação dos autores mas, em impossibilidades objetivas cujo fundamento é social. Ainda que essa resolução "anti-realista" da composição das personagens, dada a ambigüidade do horizonte social ao qual a forma se refere, não chegue a ser plenamente satisfatória do ponto de vista da prosa do realismo europeu que, como se sabe, pressupõe um recorte individualista, ela não compromete inteiramente o efeito expressivo da "verossimilhança realista" do romance que no conjunto forma um ambiente social disciplinado pelo ceticismo ilustrado burguês e pelo modelo da observação científica. O qual, contudo, no nosso caso, dada a nossa formação social, coexistiriam com a ideologia familista própria a prática multiforme do paternalismo no Brasil.²⁵⁷ Combinação que à época de formulação do romance não havia apresentado as condições necessárias para a emergência social de uma racionalidade própria do indivíduo, sem a qual, no limite, também não se constituiria "indivíduos". Figuradas de modo exemplar em Através do Brasil, tais características seriam decisivas na definição

²⁵⁵ Sobre as questões da perspectiva social e da visão de mundo de um romance consultar Lucien Goldmann(1976), Op. cit., pp. 7-28.

²⁵⁶ Sobre o romance como gênero e as peculiaridades da sua composição de personagem consultar Antonio Candido: "A personagem do romance" em A Personagem de Ficção. Org. de Antonio Candido. São Paulo: Perspectiva, 1974, pp. 51-80.

²⁵⁷ Roberto Schwarz(1977): "O paternalismo e a sua racionalização nos primeiros romances de Machado de Assis" em Op. cit., pp. 63-72.

da extensão do campo de conflito na sociedade, no qual o conflito jamais se declara como tal, e de um “caminho brasileiro” para a modernidade, no qual o “moderno” vem atuando integrado aos esquemas de “autoridade tradicional”, e são fundamentais para a compreensão da estruturação narrativa e da própria perspectiva social, ou visão de mundo, do romance.

Na verdade, a composição das personagens deste “romance de formação brasileiro” se dá menos em função da emergência do “indivíduo” num contexto de fragmentação do homem e especialização do trabalho, do que em função do reordenamento dos quadros e repertórios culturais herdados e de reorganização dos sistemas de representação dos grupos sociais na definição de um padrão cultural de identidade para o país. A “nação”, constitui, nesse sentido, o verdadeiro sujeito em formação do romance, senão seu principal personagem.

Tão antiga quanto a idéia de “Brasil” tem sido sua própria representação literária. A busca de um “ponto zero”(para falamos como os modernistas de 1920) para a nossa história político-cultural desafiou e animou sucessivas “gerações intelectuais” desde pelo menos a Independência política do país. Motivo que, a se julgar pela recorrência com que foi recolocado, permaneceu como um desafio na história político-cultural brasileira. Até mesmo um olhar lançado ao acaso sobre ela pode flagrar a repetição de uma série de movimentos de retorno em busca das nossas “origens”: obras tão dessemelhantes como O Guarani(1857)²⁵⁸ de José de Alencar(1829-1877), Macunaima (1928)²⁵⁹ de Mário de Andrade(1893-1945) ou Quarup(1968)²⁶⁰ de Antonio Calado(1917-1997) podem ilustrar, sob diferentes perspectivas, entre muitos outros registros, a repetição desse movimento incessante; o qual, segundo Wilson Martins, constitui o traço básico da nossa vida literária:

²⁵⁸ José de Alencar: O Guarani em Proença, Moacir Cavalcante(org.) Ficção completa e outros escritos. Rio de Janeiro: Aguilar, 1976. Sobre O Guarani como mito de fundação da nacionalidade, consultar Renato Ortiz:: “O Guarani: Mito de fundação da brasilidade” em Românticos e Folcloristas(Cultura popular). São Paulo: Olho d’água, 1992.

²⁵⁹ Mário de Andrade: Macunaima, o herói sem nenhum caráter. Edição crítica e coordenação de Telê Porto Ancona Lopez. Paris: Association Archives de la Littérature latino-américaine, des Caraïbes et africaine du Xxe. siècle; Brasília, DF: CNPq, 1988.

²⁶⁰ Antonio Callado: Quarup. 5a. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

No que se refere ao conhecimento do Brasil, há, em toda a nossa história literária, uma espécie de contraponto entre a literatura de idéias e a literatura de imaginação: os mesmos temas, os mesmos pontos de vista, as mesmas preocupações, se refletem nas obras de ensaístas, publicistas, historiadores, sábios, ficcionistas e poetas, cada qual em sua pauta própria (...) Nossa evolução literária permite encontrar em todas as épocas essa transcrição simultânea: a carta de Pero Vaz de Caminha, que inicia entre nós a literatura de conhecimento da terra, e que é, por isso mesmo, o primeiro e eminente documento de uma inesgotável "brasileira", parece ter sido o prelúdio comum a toda "coisa escrita" brasileira.²⁶¹

Embora entrelaçada ao movimento herdado do Romantismo de "busca das origens", característico da literatura brasileira enquanto tema próprio às nações de capitalismo tardio, a busca das personagens de Através do Brasil não se volta para a "invenção" de um passado mítico, atemporal, ou suprahistórico. Ao contrário, realiza-se enquanto instrumento de um conhecimento empírico do "real", ou no que deliberada e inevitavelmente se constrói como "realidade brasileira". Em Através do Brasil, a figuração do "nacional" dá-se em bases narrativas; o método descritivo dá conta apenas de determinadas tipificações, como, por exemplo, dos diversos tipos compreendidos pela "identidade nacional" que não apresentam relevância decisiva para a composição do próprio trecho narrativo da obra. O método empregado na sua composição narrativa, no entanto, apresenta uma característica que tanto o torna particular, quanto atesta o seu pertencimento ao conjunto mais amplo de construções artísticas e intelectuais contemporâneas: a figuração do "nacional" no romance esta baseada numa determinada concepção de temporalidade espacial que exclui a idéia de processo histórico. Característica do "Pensamento Conservador", como sugere Karl Manheim, essa concepção de temporalidade espacial implica na ausência de historicidade dos grupos e relações sociais.²⁶² Percorrendo os diferentes cenários e paisagens constitutivas da narrativa, os personagens Carlos e Alfredo delimitam o próprio "território da nacionalidade": nas suas páginas se esboça um mapeamento espacial do "nacional". É justamente a construção de uma temporalidade histórica espacial, já que seu método

²⁶¹ Wilson Martins: "A literatura e o conhecimento da terra" em Afrânio Coutinho(1955), Op. cit., pp. 175-188.

²⁶² Karl Manheim(1959), Op. cit.

de composição é marcado pelo esforço de historicização das “paisagens”, que vai possibilitar a elaboração de uma idéia de unidade social baseada na idéia de “interesses gerais” no plano narrativo do romance.

Chama a atenção justamente a recorrência com que esse recurso textual é utilizado na modalidade discursiva literatura escolar nacional: está presente tanto nos livros escritos individualmente por Manoel Bonfim, quanto naqueles escritos em parceria com Olavo Bilac; igualmente presente também na parceria deste com Coelho Neto. Júlia Lopes de Almeida, Afrânio Peixoto entre outros autores de literatura escolar da Primeira República utilizam-se fartamente dos mesmos recursos nas suas obras. Esta recorrência, com efeito, encontra apoio no próprio manifesto A Educação Nacional(1891) de José Veríssimo que, orientando os pretendentes a autores de literatura escolar nacional, sugere a adoção dos relatos de viagem como modelo para a composição de livros de leitura:

Que o livro de leitura com páginas de nossos poetas e prosadores, e páginas sobre assuntos brasileiros, nos translate, originais ou traduzidas, narrativas dos grandes viajantes que percorreram o nosso país, como Martius, como Agassiz, como Couto de Magalhães, como Saint-Hilaire, como Severiano da Fonseca, ou dos que fizeram a nossa história, os Rochas Pittas, os Southey, os Porto Seguros, os João Lisboas. Os mesmos velhos cronistas, os Vicentes do Salvador, como os Anchieta e os Nobregas, os Jaboatões, os Vasconcellos ou José de Moraes, com um pequeno trabalho de lhes modernizar a linguagem, quantas páginas tão perfumadas do sabor da pátria antiga que não davam, juntamente com o ensino dos primórdios da nossa vida!²⁶³

Não obstante, é importante observar que a adoção das narrativas de viagem como modelo da composição de literatura escolar não é um fenômeno apenas “brasileiro”, mas estrutura igualmente as narrativas de “livros de leitura” de outras nacionalidades como, por exemplo, no francês Le tour de la France par deux enfants(1877)²⁶⁴ de autoria de G. Bruno, pseudônimo de Mme. Alfred Fouillée(1883-1923) que, de acordo com Marisa Lajolo e Antonio Dimas, teria servido de “modelo” para a formulação narrativa do próprio Através do Brasil.²⁶⁵ A alegada “inspiração” de Através do Brasil no

²⁶³ José Veríssimo(1906), Op. cit., pp. 7-8.

²⁶⁴ G. Bruno: Le tour de la France par deux enfants. Paris: E. Belin, 1985.

²⁶⁵ Marisa Lajolo(1982), Op. cit., p. 27. Consultar Antonio Dimas(1994), Op. cit., p. 547.

livro de leitura francês pode ser compreendida em linhas gerais, em função da própria influência cultural exercida pela França na vida cultural brasileira do período. Influência que, guardadas as proporções, também ajuda a compreender o caso do livro de leitura sueco A viagem maravilhosa de Nils Holgersson através da Suécia(1906) de Selma Lagerlöf, prêmio Nobel de Literatura de 1909.²⁶⁶ Comparados quanto à estrutura narrativa, percebe-se de imediato uma afinidade específica entre estes três livros de leitura: tanto em Le tour de la France(1877), em A viagem maravilhosa de Nils Holgersson através da Suécia(1906) quanto em Através do Brasil(1910), as narrativas seguem uma orientação externa com objetivo comum de uma figuração territorial do “nacional”. Nos três livros de leitura são os “cenários” e as “paisagens” nativas compreendidas e vislumbradas no percurso realizado pelas personagens-viajantes que orientam as narrativas. Nesse sentido, pode-se dizer que, nessas obras se desenham, paralelamente ao percurso das personagens, uma representação quase cartográfica do “nacional” - como aliás já indicam os seus próprios títulos. Observadas a partir desse espectro básico - a figuração do “território da nacionalidade” através de uma orientação espacial das narrativas -, muitos pontos de convergência se delineariam entre as obras francesa, sueca e brasileira.

O aspecto lúdico da viagem de Nils Holgersson(que transformado por um toque de magia em Pequeno Polegar viaja durante sete meses através da Suécia nas asas de gansos selvagens), contudo, afasta-se das figurações realistas das viagens dos irmãos André, 14 anos, e Julien, 7, pela França e, de Carlos e Alfredo através do Brasil. A figuração realista na obra francesa teria, segundo sua autora, o objetivo de tornar a idéia de “pátria” visível e concreta aos olhos dos leitores adolescentes. O “ideal patriótico” que põe em movimento a narrativa de Le tour de la France par deux enfants desenvolve-se a partir de uma situação histórica particularmente envolvente: os meninos franceses, junto ao pai, desejam(ou precisam) abandonar sua cidade natal, Phalsbourg, na região da Alsácia-Lorena, que, com a derrota francesa em Sedan, em 1871, havia

²⁶⁶ Selma Lagerlöf: A viagem maravilhosa de Nils Holgersson através da Suécia. Rio de Janeiro: Nórdica, s.d.

sido anexada ao Estado Alemão. O pai dos meninos morre antes da fuga para a “França” mas, sua última palavra, entre murmúrios e sussurros agonizantes, não deixa dúvidas quanto a sua vontade em relação ao destino dos filhos: “France”! Segundo a autora, na narrativa do livro apresentariam-se ainda, da mesma forma que aquilatam os autores de Através do Brasil, diversas “oportunidades” para a instrução “cívica”, “moral” e “científica” dos pequenos leitores franceses. Embora não seja intenção do nosso trabalho promover uma comparação minuciosa entre Le tour de la France e Através do Brasil, é possível se indicar, ainda assim, um sentido comum dessas figurações do “território da nacionalidade” nesses dois livros de leitura que nos ajudará a compreender o próprio significado cultural desse tipo de figuração naquele momento histórico.

A idéia de “território”, genericamente identificada aos limites do “meio” ou da materialidade física, é, como se sabe, constitutiva do próprio processo histórico de formação do moderno Estado nacional.²⁶⁷ A afirmação de um “território nacional”, uno e coeso, por sua vez, tem se realizado geralmente em detrimento das próprias “fronteiras locais”, físicas e culturais, compreendidas no âmbito de um espaço mais amplo, delimitado pelas “fronteiras nacionais”. A formação do Estado-nação, no entanto, pressupõe não apenas a ocupação de um espaço físico determinado no globo, mas também a “invenção” de um tipo de “consciência coletiva” que possa ser, ao menos genericamente, compartilhada por seus cidadãos. Ao processo de formação do Estado-nação como realidade geopolítica, correspondeu, geralmente como condição de sua própria maturação, um concomitante processo cultural amplo de constituição de um tipo de consciência própria: a “memória nacional”. A própria idéia de “nação”, como “realidade construída” pode, nesse sentido, ser pensada enquanto “ideologia política” de legitimação do processo histórico de formação do moderno Estado nacional.²⁶⁸

Discutindo a “invenção” da “memória nacional” como processo cultural e como condição ideológica da formação dos modernos Estados-nação, retomando, nesse

²⁶⁷ Aqui podemos lembrar que a questão da formação territorial do Brasil constitui um dos tópicos centrais da análise de Manoel Bomfim em O Brasil na América, Op. cit.

²⁶⁸ Renato Ortiz: “Espaço e tempo” em Cultura e modernidade. São Paulo: Brasiliense, 1991, pp. 189-262. Do autor consultar também “Um outro território”, mimeo, s.d.

sentido, a idéia de “invenção das tradições” de Eric Hobsbawm,²⁶⁹ Renato Ortiz observou que a “consciência nacional” precisou ser de uma ordem diversa da “consciência coletiva”, no sentido de Halbwachs, fruto em geral da “ordem da vivência” e necessariamente “particular”, isto é, válida apenas para aqueles que a compartilham.²⁷⁰

Diz o autor:

A memória nacional é de outra natureza. Ela não expressa a vivência imediata dos grupos particulares; na medida em que se pretende nacional, por definição, ela transcende as especificidades, as divisões sociais; em princípio ela pertenceria a todos. Por isso não pode ser o prolongamento das lembranças particulares. A memória nacional é da ordem da ideologia, é um produto da história social, não da ritualização da tradição. Se é possível dizermos que ela se ritualiza algumas vezes nas festas, que constitui um mito de fundação nacional, não se pode esquecer que nos defrontamos com uma “tradição inventada”(no sentido de Hobsbawm). Ela é construída por uma instância exterior às consciências individuais, o Estado, e integra um campo de poder. O mito só é durável enquanto existir um relativo consenso em torno de sua veracidade.²⁷¹

É, portanto, como um meio específico que, da sua parte, cumpre um papel de maturação do processo de consolidação da “invenção” de uma “memória nacional” correspondente a formação do Estado-nação que podemos pensar, em linhas gerais, as próprias figurações do “território da nacionalidade” nos livros de leitura em questão. O cumprimento desse papel de maturação da “memória nacional” via livros de leitura, enquanto “material escolar”, corresponde, num certo sentido, ao próprio papel desempenhado pela escola, como instituição, que os empregavam. Analisando o papel da escola no processo de consolidação da “memória nacional” no caso francês, observa

Renato Ortiz:

Ao tornar obrigatório o ensino primário e difundir o sistema educacional em todo o país, o braço do Estado consegue chegar ao mais longínquo rincão. Mas a escola não é somente um elemento de padronização lingüística. Ela ensina, sobretudo ao camponês, “maneiras, moralidades, alfabetização, um conhecimento da França e um sentido das estruturas legais e institucionais que transcendem o limite da comunidade. Colocado em outros termos, ela traz a “civilização” às partes distantes do centro, iluminando o lado “obscuro” desta França pré-moderna. Com a reforma do ensino, sobretudo a partir de 1880, o imperativo de levar os ideais da República às aldeias se acelera e, à

²⁶⁹ Eric Hobsbawm(1984), Op. cit.

²⁷⁰ Maurice Halbwachs: A Memória Coletiva. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

²⁷¹ Renato Ortiz(1991), Op. cit., p. 191.

medida que o camponês se transforma em francês, sua cultura tradicional cede lugar a uma cultura nacional.²⁷²

Apontando para uma caracterização da escola como instituição que sintetiza os próprios esforços do Estado na consolidação do seu processo de formação social, as considerações do autor quanto ao papel dessa instituição no processo de maturação da “memória nacional” podem nos ajudar a compreender justamente a própria articulação da figuração de um “território da nacionalidade” nessas obras com o problema fundamental, naquele momento, de integração nacional. Guardadas as devidas proporções e as diferenças histórico-culturais dos contextos de formação do Estado-nação na França e no Brasil, podemos observar que a figuração de um “território da nacionalidade” em ambos os livros de leitura, enquanto material escolar, provavelmente desempenhou papéis relevantes no processo de maturação de uma “cultura nacional” como condição da própria consolidação do Estado-nação como realidade geopolítica.

Até mesmo no que se refere ao aspecto mais evidente desse tipo de figuração do “território da nacionalidade”, isto é, a preocupação com a própria integridade física e política desse espaço, pode haver, guardadas mais uma vez as diferenças entre os processos históricos circunjacentes, certas semelhanças facilmente notadas no plano textual dos livros de leitura francês e brasileiro. Por certo mais evidente no livro francês, publicado seis anos após a derrota francesa em Sedan, da qual resultou a anexação da região da Alsácia-Lorena à Alemanha, a preocupação com a integridade do “território nacional” perpassa também, de certa forma, a sua própria figuração em Através do Brasil. Basta lembrarmos dos sucessivos levantes que se espalharam pelo país após a proclamação da República e a Abolição oficial do trabalho escravo: separatistas ao Sul em 1893-95, revolta da Armada em 1893, Canudos em 1896. A própria história política anterior do país, sob a Regência e o Segundo Reinado, foi marcada por sucessivos confrontos e diferentes rebeliões provinciais: a Guerra dos Cabanos, em Pernambuco (1832-35), a Cabanagem, no Pará(1835-40), a Sabinada, na Bahia(1837-38), a Balaiada, no Maranhão(1838-40) e a Farroupilha, no Rio Grande do Sul(1836-45). Fatos

²⁷² Idem., pp. 39-40.

políticos que, a despeito da sua diversidade, talvez possam testemunhar a falta de um sentimento espontâneo de nacionalidade.

Seria justamente contra essa ausência, no sentido de revertê-la, que muitas vezes os intelectuais brasileiros se empenhariam. No exercício de sua competência, a escrita, dariam uma contribuição particular ao processo histórico de formação do Estado-nação brasileiro como país recém independente nos anos do Império e, posteriormente, quando este se republicanizava: a maturação de uma consciência nacional que, na prática, revelou-se legitimadora do Estado-nação. Esse impulso marca tão fortemente as literaturas do período, que chegou-se a se buscar, através destas, corrigir a própria imprecisão com que se conhecia o “território da nacionalidade”. Como observou, nesse sentido, Nicolau Sevcenko:

Por força da regra, sem a seleção dos talentos e sem o padrão de eficiência, não poderia haver felicidade pública. Essa seria a verdadeira pedra de toque das literaturas combativas desses escritores. O pretense Estado-Nação da Primeira República era de fato um Estado de poucos beneficiários. A nação era uma abstração inclusive mal definida num país que não possuía ainda sequer uma carta geográfica completa e detalhada do seu território, composto por frações em geral artificialmente ajustadas, herdeiras ainda em grande parte da dispersão colonial. Imensas eram as áreas totalmente desconhecidas - as “ficções geográficas” como se dizia por ironia - juntamente com suas populações tão rústicas quanto obscuras.²⁷³

Fazendo das suas personagens viajantes que percorrem algumas das diferentes “paisagens” constitutivas de um “território da nacionalidade”, Manoel Bonfim e Olavo Bilac reforçam o próprio compromisso intelectual estabelecido entre literatura e a idéia de “nação”. A viagem de Carlos e Alfredo, membros de uma linhagem muito extensa e difusa de personagens-viajantes da literatura brasileira, procura ligar as próprias antinomias constitutivas do que então se desejava como Brasil-nação. Percorrendo o país, Carlos e Alfredo fazem comunicar o “sertão” e a “cidade”, o “novo” e o “velho”. Como expressão do tópico da “integração” que, muito ao gosto organicista da época, manifesto no anseio persistente de integrar o país geográfica, econômica, política e socialmente, conforme o modelo de Estado-nação adotado, procura incorporar o sertão

²⁷³ Nicolau Sevcenko(1983), Op. cit., pp. 217-8.

à vida nacional numa dupla relação: aquele revigorando esta; esta civilizando aquele. Seria justamente nesse empenho centralista, como observou Nicolau Sevcenko, que as literaturas do período ganhariam expressão:

Esse empenho centralista e reformista destaca alguns aspectos inéditos no que se refere a uma alteração substantiva no papel e no significado da própria produção literária. Ressalta do trabalho desses autores um apelo urgente e uma dupla exacerbação da função literária, encarada num viés eminentemente utilitário. Circunscrita à realidade volátil de um processo de transformação intenso da sociedade e voltada para a instauração de um núcleo executivo enérgico e estendido, a literatura somente se adaptou nas mãos desses escritores ao custo de uma modificação na sua natureza. Transformada ela também em fator de mudança ou de orientação do processo de mudança, ela se desdobrará em dois espaços colaterais e convergentes de ação. Inicialmente buscaria um campo independente de ascendência, na delimitação de um amplo público receptivo, sobre o qual procuraria exercer um efeito tutelar direto e gradual. É a concepção da pena como o quarto poder, clássica nas sociedades liberais. O índice de analfabetismo do país tendia porém, a comprometer gravemente a eficiência dessa atuação.

Paralelamente, a literatura passou a ser o veículo de um projeto próprio de Estado, buscando influir sobre as elites políticas, ou forçar uma reformulação da ação executiva das instituições. Situação essa em que o seu campo de abrangência e sua capacidade de atuação - se bem que indiretas - passariam a ser imediatas e decisivas.²⁷⁴

"Personagens-em-trânsito" os irmãos Carlos e Alfredo acabam por quebrar o "halo de proximidade"²⁷⁵ que envolve e os atravessam no seu mundo original. A "metáfora da viagem"²⁷⁶ impõe-se: se pensada relativamente à idéia de experiência de deslocamento, a "viagem" constitui um tipo de movimento num percurso balizado por um ponto de partida e outro de chegada; o que implica, logicamente, numa referência à totalidade de uma extensão. Nesse sentido, a "viagem" é uma relação de distâncias e, como tal, pode, em primeiro lugar, conter, ao menos virtualmente, alguma projeção ou prospecção da unidade do trajeto e, em segundo lugar, predicar um tipo de "comunicação" entre essas partes. O viajante é o móvel da viagem. Numa imagem ainda a-temporalizada ou genérica, o viajante talvez possa ser pensado, essencialmente,

²⁷⁴ Idem., pp. 231-2.

²⁷⁵ A expressão é de Sérgio Cardoso: "O olhar dos viajantes" em *O Olhar*/Adauto Novaes(Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1988, pp. 347-60.

²⁷⁶ Sobre a "metáfora da viagem" consultar Octávio Ianni: "A metáfora da viagem", mimeo, s.d. e Renato Ortiz: "A viagem, o popular e outro", mimeo, s.d. - textos apresentados no GT "Sociologia da cultura brasileira", XIX Anpocs, Caxambu, 1995.

como alguém que por inquietude, curiosidade ou insatisfação, procura - com esforços e sucessos diferenciados - quebrar o “halo de proximidade” que o envolve e o atravessa em seu mundo original. Sua experiência seria, fundamentalmente, divisar fronteiras, cortar horizontes. Mas a “passagem”, ou a comunicação, do viajante nem é exclusivamente pessoal e tão menos se realiza exclusivamente num contínuo espacial: ela é também uma alteridade de sentido que fissa uma significação estabelecida na memória do viajante. A imposição, real ou virtual do vislumbamento do “outro” é essa lâmina que fissa. Nesse sentido, a “viagem” também pode ser uma experiência de alheamento de um “eu” marcada por uma sensação de estranhamento. É isso que faz com que o tema da “viagem” seja inevitavelmente uma discussão sobre o “outro”.

Tão diferentes do “*flâneur*” que, na gratuidade do seu errar anônimo pela urbe moderna, pode, contudo, em meio a multidão observar, estranhar e reconstruir a partir do detalhe a própria modernidade, já que ele mesmo não é sujeito do processo de construção da modernidade, uma vez que se encontra no limiar da modernidade burguesa, os personagens-viajantes de Através do Brasil, ao contrário, cumprem um propósito pragmático: a expansão da modernidade no solo histórico brasileiro se faz comprometida e constrangida com a própria constituição do Estado-nação. Por isso precisam articular e incorporar um “outro” ao “nós”, isto é, o “sertão” ao movimento inclusivo da modernidade que representam. Invenção de uma cultura política nacional através da figuração de um “território da nacionalidade”, legitimação da idéia de nação que repõe o compromisso a que intelectuais e letrados brasileiros estiveram impelidos desde o romantismo, e que, no caso da literatura escolar, aparece de forma mais sistemática, às vezes até caricatural, na sua pretensão doutrinária de oferecer às crianças e adolescentes uma imagem do país adquirida por via sentimental. Padrões que, se não se mostram inteiramente incompatíveis com o movimento histórico de expansão da “modernidade periférica”, precisam enfrentar uma nova realidade intrínseca a esse movimento: a emergência de um novo mundo industrial que, projetado no futuro, converte-se em projeto. A nação realizar-se-ia no progresso da modernidade.

2 - O “Brasil” em Através do Brasil

A perspectiva da narração de Através do Brasil não apenas aponta para o lugar social a partir do qual se compõe o conteúdo ideológico dos motivos narrados, mas se identifica através da composição dos personagens Carlos e Alfredo com os próprios leitores aos quais o livro era então destinado. Como estes, os colegas brasileiros das primeiras décadas do século pertenciam principalmente aos grupos sociais médios urbanos. O princípio de identificação entre os personagens Carlos e Alfredo e os leitores se realiza assim, também, do ponto de vista social. A descrição da vida urbana da Capital Federal, marcada pelos signos da modernidade, da civilização, do progresso técnico-científico, como avenidas, prédios, passagens, luzes, multidão, ilustra bem a representação do universo de origem dos leitores e das personagens do romance que, apesar da ascendência paterna gaúcha e da situação de colegas internos no Recife, teriam nascido na Capital Federal:

A Avenida Central, deslumbrou os dois meninos. A grande artéria urbana, com quase dois quilômetros de comprimento, e ladeada de magníficos prédios, parecia-lhes uma cousa ideal, um sonho. E Carlos pensava, ao contemplar tantos palácios, tantas luzes, tanta beleza, na singularidade das aventuras que lhes aconteciam havia pouco tempo, e no contraste entre os deslumbramentos da cidade civilizada e a simplicidade dos rudes sertões por onde tinham andado perdidos... (p. 235).

A marcação do contraste entre “civilização” e “sertão” percebido pelos personagens frente a modernidade do Rio de Janeiro, indica o próprio sentido da narrativa no movimento cidade/sertão que, em todo caso, já havia sido enunciado pelos autores, à propósito de uma exemplificação de “lição de história”:

E então o professor apelará para a observação da criança, para que ela note a diferença entre o estado selvagem e as indústrias, instituições, obras e costumes que distinguem a civilização; mostrará que essas instituições e indústrias faltam ainda em grande parte a algumas terras do interior, onde a civilização ainda não penetrou (p. X).

A envolvente vivacidade que marca a narrativa de Através do Brasil atinge o ápice nos episódios que compõem a etapa “sertaneja” da viagem de Carlos e Alfredo

junto a Juvêncio em direção à Bahia. São, com efeito, nos quarenta e cinco capítulos que compõem essa etapa da narrativa(a obra conta ao todo 82 capítulos), que os autores atingem o seu propósito de forma exemplar:

Não se pode influir eficazmente sobre o espírito da criança e captar-lhe a atenção, sem lhe falar ao sentimento. Foi por isso que demos ao nosso livro um caráter episódico, um tom dramático - para despertar o interesse do aluno e conquistar-lhe o coração (idem)

Na ausência de um “universo lúdico”, o universo cultural do “sertão”, muitas vezes tipificado no personagem Juvêncio, cumpre a função de suscitar e estimular a imaginação e, através do uso de regras e técnicas narrativas hábeis, passa a cativar o interesse e a atenção dos colegiais leitores de Através do Brasil. A figuração do “sertão” lhe confere, num certo sentido, o “caráter aventureiro” desejado. É possível considerar que com Através do Brasil alguns dos colegiais brasileiros da Primeira República tenham “descoberto” o “sertão”. Em se tratando de um público eminentemente urbano, já que as instituições escolares brasileiras naqueles anos iniciais do século concentravam-se basicamente nas então emergentes cidades, a sua tematização na obra pode, certamente, estar relacionada ao fato de que, àquela altura, o “sertão” começava a despertar o imaginário dos emergentes grupos sociais urbanos, manifesto, por exemplo, no “conto sertanejo” do tipo Catulo da Paixão Cearense: a “aluviação sertaneja” que, segundo Antonio Cândido, “desabou” sobre o país oferecendo aos grupos sociais urbanos do período,

na sua vocação cosmopolita, um meio de encarar com olhos europeus as nossas realidades mais típicas.²⁷⁷

Com efeito ainda persiste, em alguns casos, uma “tipificação” do “sertanejo” baseada numa descrição exótica, com ênfases nos seus “dotes físicos” e no mimetismo do homem com a “paisagem local”; é o caso da descrição do personagem Benvindo:

Benvindo era um caboclo reforçado, moço ainda - peito largo, pescoço musculoso, olhos negros e vivos, cabelos luzentes e anelados caindo sobre a testa. Tinha as mangas da camisa e as calças arregaçadas, e viam-se-lhe, ao sol, os braços e as pernas de músculos grossos e tendões rijos e salientes. Era um belo exemplar do robusto sertanejo

²⁷⁷ Antonio Cândido(1980), Op. cit., pp. 113-4.

nortista. A presteza com que arreava os animais, e a força de que dava prova, apertando as correias... (pp. 40-1).

Os próprios personagens Carlos e Alfredo são, nesse processo, convertidos, num plano, em “agentes civilizadores”. Simbolizam eles próprios o esforço de constituição de uma nova sociabilidade conformadora de uma nova cultura política “nacional” ao articularem no seu percurso as diferentes “regiões”, físicas e culturais, do que então se desejava como “território da nacionalidade”: levam aos interiores do país os signos, neles inscritos, de uma nação que se modernizava. Curioso, nesse sentido, como até mesmo o pequeno Alfredo pode contribuir no seu papel de “civilizador” como, por exemplo, no episódio em que a decisão de Juvêncio por “pousarem”, ele e os irmãos Meneses, num rancho aparentemente abandonado suscita nos meninos da cidade uma série de preocupações quanto a “legitimidade” desta decisão, uma vez que o rancho, a despeito da sua aparência de abandono, certamente, como supunham, constituiria propriedade privada. Reafirmando sua decisão, Juvêncio mostra-se disposto inclusive a não se subordinar a autoridade máxima da “nação”: o rei. No que, entre sorrisos cordiais, é corrigido pelo pequeno Alfredo:

- Eh! - exclamou Juvêncio - aqui ninguém mora... Mas, já agora, posaremos aqui mesmo; daqui não saio, nem por ordem do rei!

Alfredo, já mais animado com a perspectiva do descanso que ia gozar, não pode deixar de rir.

- Qual! rei! não há mais rei no Brasil! agora quem pode dar ordens é o presidente da República!(p.69)

Episódios com este tipo de conteúdo ideológico, próprios da ordem liberal e da sociedade de direito correspondente, multiplicam-se na matéria narrada no romance. A narrativa de Através do Brasil, contudo, segue invariavelmente um mesmo estilo de modo a denotar a diversidade e a articulação de dois mundos diferentes gestados pelo desenvolvimento histórico desigual e a necessária coexistência entre suas duas ordens correspondentes. A coexistência do “antigo” e do “novo” é assim a matéria central do romance. Em Através do Brasil o “antigo” é constitutivo do “novo”, como no episódio em que Alfredo se surpreende ao passar pela Avenida Central no Rio de Janeiro, então símbolo da nossa “modernidade periférica”:

Alfredo abria a boca, espantado; e chegou a pensar que o estavam enganando, quando lhe disseram que, para construir a Avenida, fora preciso demolir quinhentos e cinquenta prédios da cidade! (p. 235).

Em suma, se a figuração do “sertão” em Através do Brasil pode, de um lado, se relacionar com aquela tendência cultural mais ampla identificada por Antonio Candido, o “lugar do exótico na civilização”, é preciso relevar que o quadro que dele se esboça, a despeito de pretexto de amor à terra, se afasta de um sentimento de condescendência em relação a essa face “descoberta” do país. Se ao longo da narrativa registra-se uma imagem do “sertanejo” como pacífico e solidário,²⁷⁸ é preciso observar, que sob essa imagem, no entanto, a tipificação do “sertão” se relaciona muito mais à imagem de um “mundo do trabalho”, do que a de “paraíso telúrico”. Chama atenção, nesse sentido, o “método” com que o “sertão” é representado na narrativa. A “dramaturgia” da obra ganha relevo, na própria figuração de uma série de “situações concretas” em que se envolvem as personagens Juvêncio e os irmãos Meneses pelos interiores do país - mostra-se válida, nesse sentido, a possibilidade de se pensar Através do Brasil não apenas como uma variante de literatura “encomiástica”, cuja ascendência genealógica estaria, unilateralmente, em Por que me ufano do meu país (1900), como sugere Antonio Dimas, mas, também localizá-la na própria genealogia de Os Sertões (1902).

Refletido nas páginas de Através do Brasil, o processo de desenvolvimento econômico circunjacente a sua formulação discursiva, sintetizado muitas vezes na imagem abstrata “mercado”, é erigido no principal vetor de articulação das diferentes regiões brasileiras. No romance, o próprio “sertão” é, nesse sentido, povoado por uma série de atividades, maquinismos e tipos humanos modernos: produção do fumo e do cacau na Bahia, de algodão para a indústria têxtil, do café em São Paulo, da borracha no Amazonas, barcos à vapor, ferrovias, telégrafos, oficinas, usinas, comerciantes, engenheiros, advogados - representa-se uma série de práticas que, para usar uma

²⁷⁸ Como por exemplo, no capítulo (XV) “O Sertão”: “É uma boa gente, não é, Juvêncio? [pergunta Carlos]- É uma gente muito boa, muito honrada. O sertanejo é sempre sério e fiel. Pode ser desconfiado, mas gosta de praticar o bem. Toda a gente do sertão é hospitaleira e caridosa. Eu sei o que estou dizendo, porque já tenho recebido muitos benefícios de todo este povo” (p. 74)

expressão de Francisco Foot Hardman, podem demonstrar a “onipresença da mercadoria, ou pelo menos de sua promessa”.²⁷⁹

Há, inclusive, episódios onde a maquinaria e o processo industrial tomam o lugar da paisagem como objeto de contemplação:

- aqui estão as caldeiras e os tachos em que se cozinha o açúcar. Esta fumaça vem do caldo de cana fervendo... - comentou Juvêncio.

Ao dobrar o canto da direita, em baixo, notaram com espanto os dois meninos uma ribanceira que ia dar a um fosso, no fundo do qual um preto robusto bracejava, movendo grossos toros de lenha; viram também, na parede que se levanta em face dele, uma larga abertura mostrando o interior incandescente de uma fomalha.

-É a fomalha do engenho? - perguntou Carlos, sem hesitar.

- É sim, - respondeu-lhe Juvêncio.

Contemplaram-na um instante, e, rodeando-a, penetraram na grande usina agrícola... (pp. 182-3).

Significativo desse processo, nesse sentido são os capítulos do romance que narram a passagem dos personagens Carlos e Alfredo pelo estado de São Paulo. O sentido do processo de modernização da sociedade brasileira representado no romance é sintetizado em um dos títulos dos capítulos correspondentes à etapa paulista da jornada educativa de Carlos e Alfredo através do Brasil: “*O Progresso Paulista*”. Neles encontram-se de forma cristalizada um repertório de temas e registros históricos que perpassam a obra como um todo de modo mais ou menos difuso, que ajuda a esclarecer a visão de mundo e a perspectiva social do romance. Nesses capítulos destacam-se os seguintes temas: a cafeicultura, a imigração européia, a formação de um “progresso moral” da sociedade como fruto do esforço pessoal e do trabalho dos indivíduos através da difusão da instrução primária e do ensino profissionalizante e, principalmente, a apresentação de um retrato modelar de desenvolvimento econômico e social a ser adotado por todo o país; “retrato” que remonta ao Bandeirismo paulista. A seguir transcrevemos um trecho que embora longo é preciso na indicação desses temas e questões, correspondente ao diálogo travado por Carlos e um engenheiro no saguão do hotel em que se achavam hospedados na cidade de São Paulo:

Mas não pensem que a única fortuna de São Paulo é o café. Se, porventura, - hipóteses absurdas! desaparecesse a lavoura do café

²⁷⁹ Francisco Foot Hardman(1991), Op. cit., p. 69.

aqui, ou os mercados do mundo não consumissem a produção dos cafezais paulistas, - ainda assim a riqueza do Estado seria assegurada.

os governos têm sido providentes, criando um sem número de outras fontes de opulência. Este povo é enérgico; a história de São Paulo é uma bela lição. Ainda existe a tradição dos bandeirantes!

- O Senhor é paulista? - perguntou Carlos.

- Não. Sou mineiro, nasci em Campanha, e formei-me na Escola de Minas de Ouro Preto. Mas descendo de uma família de paulistas, - e de uma família de bandeirantes. Está claro, que não tenho "fumaças" de nobreza: o homem vale unicamente por si mesmo; e de certo eu seria exclusivamente um "zero", se todo o meu valor moral fosse apenas a vaidade de possuir um nome de antepassados...

- E ainda há famílias descendentes de bandeirantes?

- Muitas. Ah! esses bandeirantes! E ainda não nasceu no Brasil um poeta, capaz de compor a definitiva epopéia sertanista! **Aqueles homens invadindo os sertões criaram o Brasil.** Gabriel Soares, Melchior Dias, Francisco de Souza, Fernão Dias Paes, Antonio Dias, Arzão, Bueno de Siqueira, Borba Gato, Moreira Cabral, Bueno da Silva e tantos outros, desbravaram as florestas virgens, e exploraram todo o território de São Paulo, de Minas, de Goiás e de Mato Grosso. E quantos episódios heróicos, quantas aventuras épicas! Essas peregrinações formaram pequenas aldeias, pequenos núcleos de civilização: e assim nasceram as cidades hoje admiráveis, cheias de vida, borborinhantes de trabalho e esplendidas de fecundidade... Mas, voltando ao que dizia: São Paulo tem hoje todas as lavouras e todas as indústrias. Há aqui toda a variedade dos terrenos: há serras, matas, campos, zonas secas, zonas alagadiças, mangues, areais; de modo que todas as culturas têm sido experimentadas e adaptadas: abundância de arroz, de todos os cereais, de cana, de fumo, de cacau. Em todas as cidades, e, em torno delas, vibram e rumorejam fábricas, de onde saem todos os artigos, cujo uso é exigido pelas necessidades da vida civilizada. E o progresso moral é também extraordinário: a instrução primária, o ensino profissional são o orgulho de São Paulo(pp. 253-4; grifos meus).

Embora a representação da "modernidade" ganhe, como vimos, representação estética na descrição da fremente vida urbana e cosmopolita da então Capital Federal, a estrutura produtiva "modelar" da modernização do Brasil defendida no romance está em São Paulo; no que aliás reflete uma tendência mais ampla e comum da época. Nesse sentido, sugere Nicolau Sevcenko:

É em torno de 1919-20 que - refletindo sobre o grande crescimento industrial do período da guerra, as estatísticas do último censo demográfico-econômico, a iminência de se tornar um dos palcos da celebração do centenário da Independência e o complexo conjunto de reformas urbanas desenvolvido nesse momento - a imprensa suscita e repercute, ao mesmo tempo, a imagem de São Paulo como uma das grandes metrópoles do mundo, com um ritmo prodigioso de crescimento e potencialidades incalculáveis de progressão futura. O Rio de Janeiro e Buenos Aires podiam ser provisoriamente maiores, mas o compasso do crescimento e a magnitude dos recursos da capital paulista eram tais, que seu triunfo sobre as duas rivais mais próximas era inapelável e apontava para destinos mais altos. Verifica-se, pois, o

início de uma tomada de consciência tanto de um sentido de identidade, quanto de uma manifestação de destino da cidade. Cortada do passado pelo seu modo de desenvolvimento abrupto, São Paulo, tal como era figurada pelos seus cronistas, aparecia insistentemente refletida num improvável espelho do futuro. Esse espelho espectral cintilava ao longe, como se pode supor, nos confins do Ocidente exótico. De modo que, ou esses observadores o viam daqui refletido as metrópoles européias e americanas ou, alternativamente, projetavam a silhueta disforme de São Paulo contra aquelas cidades, procurando encontrar os sinais da sua identidade em cada uma e no conjunto das marcas do contraste.²⁸⁰

Vale a pena também precisar a localização do trecho citado na obra: parece significativo que o capítulo em questão seja precedido de outros dedicados a expor as riquezas naturais, industriais e culturais do país no percurso dos irmãos Meneses da Capital Federal, passando por Minas Gerais e Goiás até chegar em São Paulo, de onde os meninos seguem posteriormente para o Sul, e, também, de onde a narrativa se abre paralelamente seguindo para o Norte onde se encontrava Juvêncio. São Paulo está assim no centro das seções dedicadas a expor aos leitores as riquezas e potencialidades do Brasil, como que irradiando para o Sul e para o Norte um modelo de desenvolvimento a ser seguido, ou, como nas palavras otimistas dos autores, “uma bela lição”. Carlos, Alfredo e Juvêncio refazem, assim, a aventura dos paulistas que penetrando pelo vale do São Francisco, convergindo para Minas, ligaram o Norte e Sul do país. Refazer esta trajetória no romance implica na reconstituição e habilitação de um determinado “retrato do Brasil”. A definição de uma perspectiva social sobre a organização do país, também implicada neste “retrato do Brasil”, já havia sido explicitada pelos autores no prólogo da obra, a propósito da escolha do “cenário” da narrativa, por si só, segundo os autores, também uma “grande lição” para os jovens leitores do seu livro de leitura:

Além de servir de oportunidade para que o professor possa realizar as suas lições, o livro de leitura deve conter em si mesmo uma grande lição. E acreditamos que isso se dá com o nosso trabalho. Estamos certos que a criança, com a sua simples leitura, já lucrará alguma coisa: Aprenderá a conhecer um pouco o Brasil; terá uma visão, a um tempo geral e concreta, da vida brasileira, - as suas gentes, os seus costumes, as suas paisagens, os seus aspectos distintivos. E por isso

²⁸⁰ Nicolau Sevcenko: Orfeu Estático na Metrópole: São Paulo, Sociedade e Cultura nos Frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, pp. 36-7.

escolhemos como cenário principal as terras do São Francisco, - o grande rio, essencialmente, unicamente brasileiro(p. VII).

Analisando a obra de Euclides da Cunha(1866-1909), Nicolau Sevcenko observa que essa perspectiva social sobre a preponderância geográfica, histórica e econômica de São Paulo como pólo animador de expansão territorial e econômica do Brasil através da mineração, das fazendas de abastecimento e da cafeicultura remontou na época, com frequência, ao papel da atividade empreendedora dos bandeirantes como “fermento integrador” do país.²⁸¹ Citando, nesse sentido, Euclides da Cunha:

Desse modo, hoje, como há 200 anos, o progresso de São Paulo pode ainda ser o progresso do Brasil.²⁸²

A mesma estrutura com que o tema do Bandeirismo como processo de integração e civilização nacional é apresentado em Através do Brasil seria mantida por Manoel Bonfim dezoito anos após em O Brasil na América(1929), obra na qual o autor procura caracterizar a formação brasileira principalmente através da formação territorial do país. Assim, em termos muito próximos aos de Através do Brasil no que respeita o papel dos bandeirantes, ou “paulistas”, no processo de formação nacional, apenas acrescentando o valor social deste grupo frente aos conquistadores espanhóis no que diz respeito ao caráter de “desbravadores” e “construtores” de uma nova nação empreendidos pelos primeiros, e não apenas de “conquistadores” e “exploradores” de riquezas naturais como teria sido o caso espanhol, sugere Manoel Bonfim:

Revelando-se na reação contra os franceses, a nacionalidade brasileira caracteriza-se, afirmativamente, na vitória sobre o holandês. Temos, assim, um povo que nasceu e se definiu, explicitamente, na intransigente defesa da terra contra o estrangeiro. Bastaria isto para diferenciá-lo, e dar-lhe existência própria e distinta, no conjunto humano. No entanto, não foi tudo, como acentuação de valor nacional. Enquanto os do Norte mostravam o Brasil já intangível, **no Sul, outros, de outro modo, anunciavam a nova pátria, e a fortaleciam e distendiam**, dominando o gentio, incorporando-o à nacionalidade nascente, desbravando o continente, conquistando todo o seu interior, ganhando, para o Brasil que neles se fazia, o coração ainda virgem da América do Sul. Em verdade que os paulistas realizaram é único em toda a América; nem Almagro, nem Cortez, nem o próprio Balbôa... Estes são iluminados aventureiros, cuja ação não alcança além de

²⁸¹ Nicolau Sevcenko(1983), Op. cit., ver o capítulo IV: “Euclides da Cunha e o Círculo dos sábios”, pp. 130-60).

²⁸² Euclides da Cunha Apud Nicolau Sevcenko(1983), Op. Cit., p. 140.

ouro farejado. A mesma expedição de Pizarro ao "El-Dorado", que o faz penetrar até as águas do Amazonas: é um transe de delírio, sem efeitos úteis, pois que tudo se resume na coragem feroz, cruel, que decai se não lobriga a riqueza pronta para ser colhida. Falta à intrepidez castelhana, a indômita tenacidade, a impavidez serena ante o desconhecido. Isto, com que se caracteriza o ganhador de terras, é, no entanto, o mais vulgar dos brasileiros que nos deram fronteiras nos dois hemisférios, e levaram a pátria - das praias onde ficaram os portugueses, às quebradas dos Andes..²⁸³

O tema dos bandeirantes está presente também em outros exemplares de literatura escolar nacional da época. O próprio Olavo Bilac, parceiro de Manoel Bonfim, lhe dedicaria vários capítulos dos seus Contos Pátrios(1904) e A Pátria Brasileira(1911), conjuntos de contos escritos em parceria com Coelho Neto. No capítulo "Os Paulistas" deste segundo livro, os autores exprimem sua convicção ideológica em relação ao papel dos Bandeirantes no processo de integração nacional de modo incrivelmente explícito, na medida em que afirmam a dizimação dos grupos indígenas como "consequência natural", e mesmo condição indispensável, ao progresso civilizatório representado pelos exploradores "paulistas" na conquista de uma "nova nacionalidade" pelos "sertões brutos" do país". Civilização; barbárie.

Aos Bandeirantes se deve a exploração e a povoação do Brasil. E se milhares de índios pagaram com a liberdade e com a vida essa obra de civilização, milhões de homens de uma nova nacionalidade, que talvez ainda venha a ser mais forte da terra, estão hoje gozando a prosperidade, o bem estar, a fortuna e o conforto, que foram longamente preparados e cimentados pelos esforços dos perseguidores e pelas lágrimas dos perseguidos.²⁸⁴

A análise de Beatriz Sarlo sobre a constituição do "espírito" de uma "modernidade periférica" a partir das transformações do processo histórico de modernização da vida artística e cultural de Buenos Aires nos anos 20 e 30 desse século, põe a mostra um sentimento de "nostalgia" dos intelectuais do período em relação ao passado argentino.²⁸⁵ Analisando o "projeto" desses artistas e intelectuais como um tipo de "resposta" ao processo histórico de modernização cultural mais amplo, a autora, valendo-se de um conjunto amplo e diversificado de produções culturais,

²⁸³ Manoel Bomfim: O Brasil na América, Op. cit., pp. 340-1 (os grifos da citação são meus).

²⁸⁴ Olavo Bilac e Coelho Neto: A Pátria Brasileira, Op. cit., p. 133.

²⁸⁵ Beatriz Sarlo: Una Modernidad Periférica: Buenos Aires 1920 y 1930. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

chama a atenção para o fato de que as próprias transformações que alteram relações sociais e econômicas, suscitam sentimentos de “incerteza” e “insegurança” frente a mudança social.

Um tópico em especial da análise de Beatriz Sarlo interessa-nos particularmente, “*Transformaciones urbanas y utopías rurales*”, no qual a autora analisando uma “narrativa de aprendizagem”, a novela Don Segundo Sombra(1926) de Ricardo Güiraldes(1886-1927),²⁸⁶ discute uma das modalidades de “resposta” oferecidas pelos artistas frente a um processo de modernização cuja dinâmica é urbana: “*El tópico de la ‘edad dorada’*”. Retomando, num certo sentido, a discussão de Raymond Williams,²⁸⁷ a autora observa que o tópico da “idade dourada” constitui:

O tópico da “idade dourada” é a configuração literária da estrutura ideológico-afetiva que emerge dos dessabores causados pelo novo: restitui no plano do simbólico uma ordem que se estima mais justa, ainda que nunca tenha existido objetivamente e, seja entretanto, uma resposta à mudança antes que uma memória do passado. Por isso a ‘idade dourada’ não é uma reconstrução realista nem histórica, mas sim uma pauta que, situada no passado, é basicamente anacrônica e atópica: de algum modo, uma utopia, em cujo tecido se mesclam desejos, projetos e, sem dúvida, também recordações coletivas.

A ‘idade dourada’ camponesa é uma reconstrução imaginária do passado. Porém pode ser comparada com a realidade efetiva tanto do presente como do passado cujo desaparecimento se lamenta. Se é certo que o tópico emerge quando uma ordem está em processo de ser substituído por outro, não se limita a evocar o passado com nostalgia ou propô-lo como espaço mais ordenado, justo e desejável, senão que estabelece, implícita ou explicitamente, um conflito com os valores que regem a ordem presente.²⁸⁸

Como “narrativa de aprendizagem”, Don Segundo Sombra, segundo a autora, não apenas registra o impacto da modernização urbana nas “subjetividades”, mas oferece uma sabedoria prática que se converte em guia seguro para a vida tranquilizando as inquietude de uma sociedade em transformação e, que redunde, numa reafirmação do “mito gaúcho”, uma seguridade otimista de base nostálgica. Diz a autora:

Transmitem uma sabedoria gnômica a partir da qual pode se construir uma conduta e um temperamento, no mundo rural simples, primitivo porém exigente; (...)

²⁸⁶ Ricardo Güiraldes: Don Segundo Sombra. Ed. crítica Paul Verdevoye. México: Secretaria de Educación Pública, 1988.

²⁸⁷ Raymond Williams: O Campo e a Cidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

²⁸⁸ Beatriz Sarlo(1988), Op. cit. p. 32.

exercem uma sabedoria prática que se converte em guia seguro para a vida; proporcionam um sistema de equivalência que fundamenta todo o dito e o feito. Este é o percurso que realiza Fabio ao lado de Don Segundo e que, uma vez concluído, o ancora firmemente no mundo gaúcho.²⁸⁹

Sob perspectivas diferentes e, principalmente, sem destacar qualquer tipo de “ruralismo utópico” como base dos discursos da literatura paradidática, a análise de Marisa Lajolo sobre a representação de “Brasil” na produção didática de Olavo Bilac(incluído aí Através do Brasil) aponta para uma caracterização fortemente marcada por uma perspectiva arcaizante do enfoque da realidade social. Diz a autora:

Da mesma forma que o mundo agrário presente nestes textos é representado em suas formas arcaicas, também as cidades são anacrônicas: não sediam atividades comerciais ou industriais, e a própria burocracia está ausente, de forma que dificilmente reconhecemos, nos modelos de cidade incorporados ao livro didático bilaciano, o perfil da realidade urbana daquela época, ou pelo menos, do processo acelerado de urbanização da sociedade.²⁹⁰

Embora só ganhe sentido quando relacionada às próprias transformações econômicas, políticas e culturais por que passava a sociedade brasileira do período, a idéia de “experiência” em Através do Brasil, enquanto conhecimento empírico da realidade, não parece procurar conservar uma “base tradicional” para a ação do sujeito num mundo em transformação como no caso de Don Segundo Sombra, segundo o que aponta a análise de Beatriz Sarlo. Ainda que o panorama da vida produtiva brasileira retratada no romance concentre-se basicamente nas atividades agrícolas(algo como a “vocação natural” do país de que nos fala Policarpo Quaresma?²⁹¹), no lugar de uma sensa  o de “nostalgia” de uma “idade dourada” como “resposta” às transforma  es econômicas e culturais por que passava o Brasil da Primeira República, o que emerge nas páginas de Através do Brasil    uma “  nsia” pela integraliza  o do processo de modernidade sob a perspectiva do progresso industrial que, virtualmente, já que ainda

²⁸⁹ Idem, p. 41.

²⁹⁰ A conclusão do raciocínio da autora, contudo, aponta para outro sentido: “Ao tempo do apostolado cívico de Bilac, do qual os livros didáticos são uma forma de militância, cumpria    escola a tarefa de sobrepor ao mundo rural e atrasado, da grande maioria da popula  o brasileira, um mundo moderno, voltado para nossas possibilidades futuras, através das administra  o de sólidas doses de civismo e amor    pátria”. Consultar Marisa Lajolo(1982), Op. cit., p. 77.

²⁹¹ Lima Barreto: Triste fim de Policarpo Quaresma. São Paulo: Editora   tica, 1995.

não podia ser sentido inteiramente em sua concretude, mostra-se suficientemente forte para reordenar simbolicamente o presente na expectativa de sua realização futura. A perspectiva nostálgica e passadista que caracterizaria o ponto de vista do narrador de Don Segundo Sombra, como de resto os da prosa regionalista em geral, não permite, em todo caso, a emergência das tensões que compõe a estrutura social do seu ambiente de gestação: a “modernidade” que se pensa procurar “evitar” corresponde, na verdade, a um processo de modernização das relações de produção não apenas na cidade, mas no próprio campo. É importante observar, nesse sentido, que Carlos e Alfredo não abdicam do seu mundo, mas apenas o enriquecem, tornando-se aptos para compreender a “realidade nacional”.

Enquanto a condição de “formação” de Wilhelm Meister é o seu afastamento do seu mundo de origem, Carlos e Alfredo estão inteiramente adaptados no ambiente da sua classe social, simbolizado no romance pela reclusão do colégio interno. A ausência do engenheiro Meneses como personagem ativo na narrativa não diminui, como vimos, o seu papel chave na estruturação do enredo de Através do Brasil. É a própria busca pelo “pai”, e não o afastamento do mundo paterno burguês, o motivo que deflagra sua “jornada educativa”, pondo-os em movimento e contato com a “realidade brasileira”. Dada nossa realidade social, o que se verifica no romance é a afirmação da conformidade social através de rearranjos na esfera doméstica que fazem “figura” de solução de conflitos sociais. Rearranjo que não permite a ampliação nem a generalização das contradições em que se assenta, considerando-as sempre, ao contrário, enquanto caso particular. Assim, como deixar de ver no rearranjo familiar com que Manoel Bomfim e Olavo Bilac finalizam o romance os traços característicos da “relação de favor” constituída do sistema social brasileiro: Carlos e Alfredo na estância gaúcha da família paterna aguardam a chegada do pai que para contentamento geral afinal não morrera, e do próprio Juvêncio resgatado em Manaus pelo Dr. Meneses num gesto de “gratidão” pela dedicação do sertanejo aos seus filhos assegurando assim um “Happy end”, à brasileira, ao romance. Importa relevar a estreiteza das afinidades desse procedimento narrativo com o contexto social brasileiro, ao qual o romance, como

método realista de composição, se refere e reconstrói: a articulação da modernização das estruturas econômicas do país com a ordem tradicional.²⁹²

A coexistência entre a ordem contratual, característica do sistema competitivo, e a ordem tradicional ou solidária, ocasionaria a própria restrição do sistema competitivo a apenas uma parcela da população. É justamente essa integração entre duas ordens, na qual se fundaria o pacto oligárquico da política dos governadores, que é reafirmada em Através do Brasil, o qual, nesse sentido, passa, assim, a funcionar como difusor de um “Projeto vencedor”. A coexistência entre essas duas ordens seria particularmente crítica no período da Primeira República, na qual, as inovações institucionais e a liberalização jurídico-política ficariam circunscritas apenas a adaptação da grande empresa agrária ao regime de trabalho livre e às relações de troca no mercado de trabalho que ele pressupunha. No mais, como já havia sugerido Florestan Fernandes:

continuaram a imperar os modelos de comportamento, os ideais de vida e os hábitos de dominação patrimonialista, vigentes anteriormente na sociedade estamental e de castas. Para que a ordem social competitiva pudesse expurgar-se desses influxos constritivos e perturbadores, consolidando-se numa direção especificamente “burguesa”, “liberal-democrática” e “urbana”, impunha-se que surgisse nas cidades um sistema de produção que as equiparasse ao campo ou as tomasse independentes dele. Tal condição delineia-se lentamente e só demonstra certo vigor, mau grado as debilidades e as incertezas da industrialização, meio século depois da Abolição e da Proclamação da República. Nada podia impedir que o “coronelismo”, como equivalente e substituto da “nobreza agrária”, convertesse o sistema republicano-presidencialista numa transação com o antigo regime e, principalmente, que a ordem social competitiva se ajustasse às estruturas persistentes daquele regime.²⁹³

A idéia de “ação educativa” de Através do Brasil é construída e explorada ao longo do texto sob o nexo entre “formação” e “economia” em detrimento da própria constituição de uma idéia de cidadania: a “realidade brasileira”, em contato com a qual formam-se Carlos e Alfredo, é, como se viu, sistematicamente figurada no romance como “realidade produtiva”, ou, como um “mundo do trabalho”, ainda que desprovido das garantias trabalhistas necessárias para coibir a má sorte de Juvêncio que, enquanto

²⁹² Sobre a problemática consultar Roberto Schwarz(1987): “A carroça, o bonde e o poeta modernista” e “Complexo, Moderno, nacional e negativo em Op. cit., pp. 11-28, e pp. 115-25, respectivamente.

²⁹³ Florestan Fernandes(1965), Op. cit., vol. 1, pp. 25-6.

grupo social dominado, pode inclusive ter sua mão-de-obra temporariamente imobilizada, seja na forma na “peonagem por dívida”, seja na forma das “relações de favor” a que sempre se vê subordinado. Importante observar, nesse sentido, que embora o “retrato de Brasil” formulado no romance seja característico de um projeto nacional subordinado ao “liberalismo paulista”, a idéia de “ação educativa” representada e divulgada em Através do Brasil aponta para uma configuração tipicamente positivista da integração das diferentes classes sociais e da administração pública dos conflitos, o que, segundo o horizonte positivista-comtiano, promoveria uma retificação do próprio capitalismo. De extração positivista, o nexos de ensino e produtividade construído pela idéia de “ação educativa” em Através do Brasil, restrita à órbita do trabalho como um modo de integração das diferentes classes sociais num todo construído como “nacional”, não apenas ganharia espaço na década de 30 como ainda teria longa duração no processo civilizatório brasileiro em curso. Se não fosse precoce, seria curioso observar, nesse sentido, que não constitui pura casualidade o fato narrativo dos heróis de Através do Brasil partirem de São Paulo em direção ao Rio Grande do Sul, termo da sua jornada educativa através do “Brasil”; antecipando, de certo modo, o sentido do processo histórico que os acontecimentos da Revolução de 30 colocariam em curso. Em todo caso, é importante não esquecer que os esquemas mentais não param de funcionar abruptamente, mas atuam enquanto ainda puderem racionalizar os interesses dos grupos sociais em jogo na sociedade.

CONCLUSÃO

CULTURA HUMANISTA OU CULTURA TÉCNICA - UM FALSO DILEMA?

"O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas"

Theodor W. Adorno, "O que significa elaborar o passado", 1959

1 - A “ação educativa” de Através do Brasil

“Que modificação é preciso na posição das lentes ou na iluminação de um microscópio ultra - para que haja, ou não, nitidez na imagem que percebemos?” é o que se perguntava Manoel Bomfim imbuído da mentalidade pragmático-racional da era industrialista em 1930.²⁹⁴ E, malgrado a metáfora ótica que em si já deixa transparecer o fetichismo da ciência positivista da época, é o que nós nos perguntamos a respeito do deslocamento operado na nossa abordagem da sua reflexão: a análise de uma das suas obras paradidáticas como um momento decisivamente expressivo da constituição da sua reflexão sobre a educação como redenção nacional, e não apenas como manifestação ou reflexo ficcional da “ideologia ilustrada” que forma o seu pensamento. Ao longo do trabalho procuramos discutir o papel dessa “ideologia ilustrada” no pensamento de Manoel Bomfim a partir de diferentes ângulos(que, no caso, correspondeu a cada um dos capítulos anteriormente apresentados): sua presença na literatura do pensamento social brasileiro, seu papel na formação da literatura escolar nacional como uma nova modalidade literária, na estruturação da narrativa de Através do Brasil e na própria representação do país que, desenhada neste “romance de formação”, seria transmitida na sucessão das gerações no país. Percorremos assim uma trajetória na qual se constituiriam algumas das principais formas através das quais essa “ideologia ilustrada” iria se resolver no contexto de transição da sociedade brasileira. Nesse momento é possível avançarmos a discussão, no sentido da qualificação da própria contraparte pragmática dessa “ideologia ilustrada”: a idéia de “ação educativa” de Manoel Bomfim.

A idéia de “ação educativa” de Manoel Bomfim, segundo seu desenvolvimento em Através do Brasil, não diz respeito apenas à “educação formal” enquanto aprendizagem escolar mas, envolve direta e indiretamente os diversos recursos disponíveis para proporcionar ao indivíduo o tipo de formação socialmente requerido pelas transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira tais como

²⁹⁴ Manoel Bomfim(1930), Op. cit.

elas se reproduziam nas situações quotidianas da Primeira República. Enquanto agente social e sujeito histórico, a idéia de “ação educativa” desenvolvida em Através do Brasil atuaria, portanto, tanto no reordenamento dos quadros e repertórios culturais herdados, quanto na reorganização dos sistemas de representação dos grupos sociais e, assim, na própria definição de um padrão político-cultural de “identidade” para o país. Vejamos, nesse sentido, os elementos fundamentais constitutivos dessa idéia de “ação educativa” que estrutura a narrativa de Através do Brasil.

(1) “Sabedoria prática” - a idéia de “ação educativa” que estrutura a narrativa de Através do Brasil está, como vimos, fundamentada na idéia de “experiência” como conhecimento empírico da realidade. *Leitmotiv* da produção intelectual e artística desenvolvida no Brasil nas primeiras décadas do século, essa necessidade de conhecimento empírico da “realidade” do país configuraria a idéia de “ação educativa” de Através do Brasil como um tipo de “sabedoria prática” que, ainda que relacionada com aquele “*modo de ser pragmático*” que articulado as nossas condições históricas predominaria na nossa formação cultural e no desenvolvimento das idéias no país, como o demonstrou João Cruz Costa,²⁹⁵ ganha sentido histórico próprio quando relacionada ao contexto de transição da sociedade brasileira da época marcada pela expansão de novas forças produtivas e por transformações políticas e culturais.

(2) “Ensino e produtividade” - a idéia de “ação educativa” de Manoel Bomfim é construída e explorada em Através do Brasil, como vimos, sob o nexo entre “formação” e “produtivismo”. A própria “realidade brasileira” na qual as personagens Carlos e Alfredo se formam é representada no romance de maneira sistemática como “realidade produtiva” e “mundo do trabalho”. Importante observar que as próprias diferenças físicas e culturais das diferentes regiões brasileiras por que passam as personagens-viajantes do romance são narradas e descritas como “panoramas produtivos” e, assim, articuladas num todo maior, a “nação”, pelo próprio mercado: como se a “nação” se realizasse no progresso da modernidade. Essa idéia de reformulação do sistema educacional no

²⁹⁵ João Cruz Costa(1967), Op. cit., p. 325.

sentido da qualificação técnica dos indivíduos enquanto trabalhadores, mão-de-obra para a industrialização da vida produtiva brasileira, afirmou-se no Brasil não raro em detrimento da própria idéia de “cidadania” - como ilustra a trajetória da personagem Juvêncio que, enquanto sertanejo migrante, pôde ter inclusive sua mão-de-obra temporariamente imobilizada, seja na forma da “peonagem por dívida”, seja na forma das “relações de favor” a que se vê submetido ao longo da narrativa. Alfredo Bosi chama a atenção para o fato de que esse nexos entre “ensino” e “produtividade” não obstante a alteração de vocábulos hoje possivelmente considerados “antiquados”, chegaria até os nossos dias segundo a mesma base de argumentação positivista, como por exemplo, no caso dos discursos desenvolvimentistas nos quais:

Desenvolvimento da indústria *mais* ensino técnico *mais* créditos públicos = conquista dos mercados consumidores.²⁹⁶

(3) A ausência de “políticas públicas de educação” - a República, com efeito, não alteraria, ao menos nos seus primeiros anos, a situação educacional do país em relação aos anos do Segundo Reinado, principalmente, como observou Jorge Nagle, no que diz respeito a implementação de políticas públicas de Estado efetivas na área educacional.²⁹⁷ Importante relevar que, se por um lado, essa ausência reflete a desarticulação das doutrinas pedagógicas dominantes com um projeto nacional mais amplo no período, ela também ajuda a explicar, por outro, a especificidade da formação de uma modalidade narrativa como a literatura escolar nacional no contexto sócio-político da Primeira República: tratava-se de se resolver via literatura as próprias deficiências do ensino no país, ou melhor, de uma literatura que se queria funcional para driblar as dificuldades institucionais do país. No caso particular de Através do Brasil, esse papel social de “mediação” - e note-se que o advérbio “através” que dá título ao romance também significa “mediação” - entre literatura e realidade social ganharia um reforço significativo na própria co-autoria de Manoel Bomfim com Olavo Bilac, o qual, como se sabe, desfrutou de grande notoriedade no período seja como “Príncipe dos

²⁹⁶ Alfredo Bosi: “A Arqueologia do Estado-Providência” em Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 302.

²⁹⁷ Jorge Nagle(1977), Op. cit., pp. 261-291.

Poetas” ou como propagandista das campanhas pela alfabetização e difusão do ensino fundamental pelo país e ainda pela obrigatoriedade do serviço militar.

(4) “Plasticidade humana” - outro elemento relevante da idéia de “ação educativa” desenvolvida em Através do Brasil diz respeito ao aspecto crítico que ela supõe em relação ao “racismo científico” dominante na sua época de gestação. A ênfase na idéia de “ação educativa”, com efeito, permitiria a Manoel Bomfim afastar-se do modo predominante de concepção do real entre os intelectuais do seu tempo, e a desmascarar o caráter ideológico da explicação do determinismo racial que, no limite, consistiu em naturalizar hierarquias econômicas, políticas e sociais. Em Através do Brasil, nesse sentido, cabe à idéia de “ação educativa” restabelecer a discussão da cidadania, em sentido amplo, interrompida e desautorizada pelo debate racial no horizonte do pós-Abolição. Fundada na idéia da especificidade do processo social, a ela caberia ainda restabelecer, no plano narrativo do romance, um laço de continuidade entre passado e futuro, ainda que nele em geral a representação do tempo se dê em grande parte na base de uma “temporalidade espacial”.

O contexto político-cultural de elaboração da idéia de “ação educativa” de Manoel Bomfim estava, como vimos, profundamente marcado pelo predomínio das explicações racistas baseadas na idéia de diferenças inatas entre os homens, então considerada “lei científica”. Na medida que enfatiza a “plasticidade humana”, a defesa da educação popular de Manoel Bomfim acabava por deslocar a discussão do “atraso brasileiro” de um âmbito biológico para outro histórico-cultural. Pressupunha, nesse sentido, a própria recusa da assimilação do “social” pelo “biológico”, o que, por sua vez, implicava numa explicação dos fenômenos em termos de “contingências” antes que de “essência”. Quando observada pelo ângulo do movimento mais amplo das idéias articulado à própria dinâmica social, é possível se dizer que a problemática dessa “passagem” de uma explicação racial para uma explicação histórico-cultural via “ideologia ilustrada” operada na obra de Manoel Bomfim esteve ligada a uma postura político-intelectual crítica, ainda que circunscrita ao paradigma da “dependência cultural”, em relação às explicações do racismo científico sobre o “atraso brasileiro”.

(5) "Educação e sociedade" - a característica fundamental da idéia de "ação educativa" de Através do Brasil, contudo, é que ao enfatizar a "formação" dos indivíduos em contato com a "realidade" do país, a transformação social implicada nessa representação se faria essencialmente pela sociedade e não pelo Estado. E essa solução faz com que Manoel Bomfim se afaste seguramente das posições políticas conservadoras dominantes em formação no seu tempo e que posteriormente daria o tom da discussão e implementação da questão.²⁹⁸

Enfatizando a idéia de "mudança histórica" através da educação, a "ideologia ilustrada" da qual Manoel Bomfim se faz voz no contexto no seu tempo desempenharia um papel fundamental na passagem de uma "visão pessimista" para outra mais "otimista" em relação a viabilidade do progresso da modernidade num país egresso do sistema colonial para o qual prescreviam-se então, de acordo com a perspectiva racista, os mais "trágicos destinos". Mais importante ainda: a negação da assimilação da sociedade ao organismo biológico e a recusa de sua abordagem como estruturas homólogas, tornaria possível a crítica ao *Status quo* até então amparado na Monarquia e na Escravidão. É, contudo, no modo como essa ênfase na idéia de "mudança histórica", ou "plasticidade humana", se realiza na obra de Manoel Bomfim que podemos apreender a especificidade da sua reflexão relativamente às tendências dominantes do pensamento social do seu contexto de formulação. Referimo-nos, obviamente, ao fato de que ao propor a idéia de "ação educativa" como um instrumento de intervenção e reforma da realidade social brasileira através da própria "formação" direta dos indivíduos com sua realidade social circunjacente, e não através do Estado, Manoel Bomfim não apenas se afasta do modo então dominante de explicação do "real" entre os intelectuais brasileiros, como se contrapõe à ideologia estatista então dominante como o único

²⁹⁸ Penso por exemplo nos programas de educação de Francisco Campos e João Pinheiro, ambos privilegiando a construção do Estado sobre o processo de construção da "Nação". Sobre essas propostas consultar Helena Bomeny: Guardiões da Razão: Modernistas Mineiros. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Tempo Brasileiro, 1994 (ver especialmente os capítulos "Mineiridade do Estado" e "Mineiridade da Nação", pp. 117-140 e 141-172, respectivamente). Sobre a implementação da política educacional no âmbito do Estado Novo consultar: Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda R. Costa: Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da USP, 1984.

caminho para realizar a “nação”.²⁹⁹ Desse modo, em O Brasil Nação(1931) Manoel Bomfim já podia afirmar:

Cada um de nós, que mergulha a consciência na miséria circundante, e tem fundido o seu destino no desta tradição brasileira, erguerá o olhar para o longe, e dará um passo para lá... E tanta, tanta realização generosamente humana podemos alcançar no gesto simples (...) a sociedade garantindo a manutenção e assegurando a conveniente educação a toda criança que carecer de boa assistência para o pleno desenvolvimento de sua personalidade(...) o Estado, apenas, para impedir a injustiça e assegurar a defesa social contra o mal evitável...

Esses elementos básicos constitutivos da idéia de “ação educativa” desenvolvida em Através do Brasil certamente possuem uma configuração particular dentro do que seria uma “história das idéias” ou da cultura no Brasil. Todavia, no lugar de uma reconstituição histórica, ou mesmo “genealógica”, dessas idéias, importa-nos em primeiro lugar estabelecer alguns dos seus significados político-culturais relativamente a reflexão mais ampla de Manoel Bomfim e, em segundo, indicar a configuração desses elementos no contexto mais amplo de um processo de formação, afirmação e contraposição de diferentes “ideais de cultura” na sociedade brasileira a partir da última virada do século.

2 - Pela superação do nosso “lado doutor”

No Manifesto da Poesia Pau-Brasil, de 1924, Oswald de Andrade(1890-1954) personificando o ornamentalismo em Rui Barbosa(1849-1923), “*uma cartola da Senegâmbia*”, confere feição ao nosso “*lado doutor*” como um traço dominante da nossa formação cultural ainda como produto do legado civilizacional português transmitido da metrópole à colônia:

O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores

²⁹⁹ Sobre a formação de um “pensamento autoritário” no período consultar Bolívar Lamounier: “Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República. Uma interpretação” em Boris Fausto(1977), Op. cit., pp. 344-74.

³⁰⁰ Manoel Bomfim(1996), Op. cit., p. 578.

anônimos. O Império foi assim. Eruditamos tudo. Esquecemos o gavião de penacho.³⁰¹

"Lado doutor" que para Sérgio Buarque de Holanda seria mais exatamente uma "*praga do bacharelismo*", que condicionaria, ainda nos "*Novos tempos*", o móvel dos conhecimentos como fonte de distinção e destaque dos seus cultores

De onde, por vezes, certo tipo de erudição sobretudo formal e exterior, onde os apelidos raros, os epítetos supostamente científicos, as citações em língua estranha se destinam a deslumbrar o leitor como se fossem uma coleção de pedras brilhantes e preciosas.³⁰²

Com a fórmula "*lado doutor*", entretanto, Oswald de Andrade também chamava a atenção para o anacronismo da educação brasileira de matriz jesuístico-bacharelesca face a era industrialista que então se expandia no país, e sua correspondente exigência de uma mentalidade mais pragmático-racional; daí uma das palavras de ordem do ideário modernista: "*Engenheiros em vez de jurisconsultos*".³⁰³ Parecia então que na mesma medida em que requeria "engenheiros", a "modernidade" tenderia a repelir os "bacharéis", pois tratava-se de tipos sociais contrastantes historicamente postos em oposição: estes identificados com o esoterismo que cercava o conhecimento científico, filosófico ou religioso, aqueles relacionados às perspectivas democráticas e anti-tradicionistas abertas pelo progresso industrial. Polarizados em termos de "arcaísmo" e "progresso", "bacharéis" e "engenheiros", respectivamente, representariam diferentes perspectivas ou "ideais" culturais e educacionais no processo de reordenamento dos quadros e repertórios culturais e na reorganização dos sistemas de representação dos grupos sociais.

³⁰¹ Oswald de Andrade: "Manifesto da Poesia Pau-Brasil" em Jorge Schwartz: *Vanguardas Latino-americanas: Polêmicas, Manifestos e Textos Críticos*. São Paulo: Edusp, Iluminuras, FAPESP, 1995, p. 136.

³⁰² Sérgio Buarque de Holanda (1995), *Op. cit.*, p. 165.

³⁰³ Perspectiva que, segundo José Paulo Paes, seria ampliada e radicalizada no "Manifesto Antropófago" de 1928 da contestação ainda restritamente artístico-literária de Pau-Brasil para uma "Revolução Caraíba" baseada no ideal do "bárbaro tecnizado", cuja fonte para Oswald teria sido o "primitivo tecnizado", tipo-modelo da nova era das massas, da modernidade mesma, segundo *O Mundo que Nasce* de Keyserling. Consultar José Paulo Paes (1992), *Op. cit.*, p. 77.

Estamos aí no campo mais amplo do conflito entre os ideais culturais e educacionais da sociedade moderna discutido por Karl Manheim(1893-1947) em termos de um processo histórico de “democratização da cultura”. Segundo o autor a sociedade moderna seria marcada por um conflito entre dois ideais culturais e educacionais fundamentais formulados por diferentes tipos de “elite”: de um lado o ideal “humanista” próprio à elite “aristocrática”, de outro, o ideal da “especialização vocacional” próprio aos grupos democráticos.³⁰⁴ O autor parte do pressuposto de que a “democracia” no mundo moderno se caracterizaria não pela ausência de “estratos elitistas”, mas por um novo modo de “seleção” das elites e por uma nova “auto-interpretação” destas; fatores que reunidos configurariam uma nova relação das elites com as “massas” no sentido de uma redefinição da “distância” entre esses grupos sociais. “Democratização” seria então a “perda de homogeneidade na elite governante”; e “democracia” não constituiria necessariamente um “veículo de tendências racionalizadoras” da sociedade(chamo atenção para o fato de que o texto em questão foi escrito em 1933)³⁰⁵ Os ideais culturais “humanista” e de “especialização vocacional” conformariam “mentalidades” ou “estilos de pensamento” não apenas diferentes mas propriamente antitéticos: os grupos de elite aristocrática tenderiam a desenvolver, baseados em modelos “estáticos” e hierarquicamente ordenados, uma “mentalidade autoritária” caracterizada pela ausência das idéias de “processo” e “gênese”; a “mentalidade democrática”, ao contrário, se inclinaria mais a explicar os fenômenos em termos de “contingências” do que em termos de “essência”, relacionando “diferenças” manifestas aos fatores do ambiente social, comprometendo assim a própria idéia de “diferenças essenciais” entre os homens.³⁰⁶

³⁰⁴ Karl Manheim: “A democratização da cultura” em Sociologia da Cultura. São Paulo: Perspectiva/Editora da USP, 1974, pp. 141-208.

³⁰⁵ Idem, p. 142.

³⁰⁶ Embora nem sempre exclusivos na realidade histórica, a definição desses ideais culturais e educacionais aristocráticos, ou pré-democráticos, por um lado, e democráticos, por outro, deve ser interpretada, na verdade, como um recurso empregado pelo autor na tentativa de verificar “tendências” e “inclinações” dentro da perspectiva mais ampla do seu estudo das “relações típicas” entre pensamento e “habitat social”. Vale lembrar que um “estilo”, segundo a própria definição de Manheim, seria “a maneira pela qual se vê um objeto, o que se percebe nele e como alguém o constrói em pensamento”. Consultar Karl Manheim(1968), Op. cit., pp. 293-4.

Embora apresente acentuados traços aristocráticos, o ideal cultural e educacional "humanista" não representaria, contudo, um tipo extremo de pensamento aristocrático uma vez que, para Manheim, ele seria *"demasiado universalista para ser referido apenas às necessidades de pequenas castas fechadas e privilegiadas"*; entretanto, completa o autor, *"em termos relativos, esse é ainda o ideal de uma elite, a burguesia "cultu", que procura distinguir-se da massa proletária ou pequeno-burguesa"*.³⁰⁷ O modelo cultural do ideal humanista seria a antigüidade clássica com seu universo de "idéias puras" adequadas ao desenvolvimento de personalidades harmoniosas e plurivalentes. A adoção desse modelo no mundo moderno cumpriria basicamente, como sugere o autor, o objetivo de proporcionar aos homens a sua elevação acima das preocupações sórdidas e profanas da vida quotidiana. Manifestação do princípio aristocrático do "distanciamento" do homem cultivado e das suas aspirações supremas em oposição ao universo das necessidades quotidianas do homem médio, o ideal humanista põe em movimento a antítese entre "universalidade" e "especialização" enquanto critérios de definição de "identidade" dos diferentes grupos sociais:

O lazer é necessário para que uma personalidade se tome universalmente cultivada, harmoniosa e integrada. Esse é um ideal de grupos dominantes. O homem médio, que precisa trabalhar para sobreviver, não pode desenvolver uma personalidade harmoniosa e plurivalente; seu destino é a especialização. Falta-lhe tempo para devotar-se à aquisição dos refinamentos sociais característicos de culturas aristocráticas.³⁰⁸

Essa "distância" com respeito à vida quotidiana, segundo Manheim, revela-se na prática como uma distância inevitável com respeito também ao homem comum. Esse aspecto do ideal humanista nem sempre é facilmente notado. Como sugere Manheim a ausência de especialização e a plurivalência associados ao ideal humanista criam uma falsa impressão de abertura imparcial do tipo da mentalidade democrática, para a qual tudo seria igualmente interessado e absorvente; na realidade, entretanto, adverte Manheim:

a plurivalência humanista nada tem a ver com isso, pois seus objetivos de interesse, ainda que variados, são severamente selecionados. Nem todas as manifestações da vida são dignas de interesse e exploração,

³⁰⁷ Karl Manheim(1974), Op. cit., p. 193.

³⁰⁸ Idem, p. 194.

mas apenas seus aspectos mais sublimados e, em particular, seu reflexo no mundo das idéias. Somente se envoltas pelas criações impecáveis da arte clássica e da poesia é que as coisas são admitidas ao nível da consciência. Não se fazem experiências perigosas com impulsos vitais reais. Há um horizonte fechado além do qual é proibido penetrar.³⁰⁹

O papel do “trabalho” e da relação das “elites” com o processo produtivo cotidiano nas sociedades modernas seria, portanto, o elemento divisor entre os ideais de cultura e educação: enquanto o ideal “humanista” seria expressão de um elite que não realiza um trabalho especializado, considerando-o inferior à sua dignidade(já que o homem só pode tornar-se “culto” se não “trabalha”, mas apenas “ocupa-se” de certas tarefas)o novo ideal de “especialização vocacional”, pelo contrário, orientar-se-ia justamente para o trabalho. Essa orientação, contudo, não significa que para o tipo democrático, como salienta Manheim, a “cultura” possa ser resumida como simples “especialização”. Sua atitude difere da do humanista decisivamente no fato de que para ele o ponto de partida nunca perdido é a situação concreta na qual os indivíduos encontram-se inseridos. O processo de aquisição de cultura no tipo democrático, ao contrário do ideal humanista, desenvolve-se organicamente ligado à experiência diária. O ideal cultural e educacional não visa tornar as pessoas mais “cultas”, mas antes - e aqui reside o ponto qualitativamente decisivo nessa “passagem” de um ideal de cultura a outro - a partir do contato concreto do indivíduo com seu contexto social circunjacente, seu “contexto vivencial”, ampliar sua experiência diária, concreta, no sentido de obter uma idéia mais clara de sua posição no contexto social, uma melhor capacitação do indivíduo para que ele possa “controlar” sua situação e alargar suas próprias perspectivas no processo. O contraste com o ideal cultural e educacional humanista é evidente:

Enquanto o humanista adquiriu “cultura” deslocando-se da realidade quotidiana para a realidade “superior” do mundo das idéias, o homem moderno alcança o mesmo objetivo passando da experiência imediata para uma estrutural da realidade. O nível da “estrutura” não é nenhum “segundo mundo” de Essências puras atrás do mundo real. Sendo ele imanente à realidade, adquirir uma compreensão “estrutural” não

³⁰⁹ Idem, *ibidem*.

implica ir além da realidade, mas antes experimentá-la de modo intenso.³¹⁰

Exatamente dessa nova relação decorreria a tendência do “estilo de pensamento democrático” a explicar fenômenos mais em termos de “contingências” do que de “essência”, e em termos mais “abstratos” do que em sociedades aristocráticas. A relação oposta caracterizaria o “pensamento conservador” que, para Manheim, como se sabe, seria produto da relação característica entre a posição decadente da aristocracia agrária e sua tendência a perceber o processo social em termos orgânicos e morfológicos.³¹¹

É possível considerar que na sua transposição para o solo histórico-social brasileiro da Primeira República, a “questão educativa” marcada por esta polarização entre ideais culturais “humanista” ou de “vocação profissional”, entretanto, ainda que exigência comum do processo de racionalização da modernidade burguesa, assumiria feições diferenciadas do seu contexto social original fomentando grande parte do debate político, da reflexão intelectual e da produção artística do período. Dada a ambigüidade estrutural da nossa realidade social, marcada pela convivência íntima de traços burgueses e pré-burgueses, é mais provável que essas coordenadas, incongruentes em tese, tenham se superposto na realidade social brasileira, antes que se excluído mútua e unilateralmente, como poderia sugerir a perspectiva associada à “norma” européia; justamente essa ambigüidade da nossa realidade social têm animado parte crucial da nossa tradição estética e intelectual suscitando assim desafios, ajustamentos e paradoxais possibilidades à consciência histórica no país. Seria o caso, por exemplo, do próprio programa da poesia “Pau-Brasil” de Oswald de Andrade, no qual, como sugere Roberto Schwarz, essa ambigüidade da nossa realidade social assumiria uma feição otimista, até mesmo eufórica. A propósito da combinação de soluções antitradicionais e matéria essencialmente “antiga” que caracteriza o programa da poesia “Pau-Brasil”, sugere Schwarz:

A modernidade atua integrada ao esquema da autoridade tradicional, que se compraz, por sua vez, em adotar a fachada dos novos funcionamentos impessoais. Estes servem como elemento de distinção e destaque, mais que como regra, o que contribui para a coloração

³¹⁰ Idem, pp. 200.

³¹¹ Karl Manheim(1959), Op. cit., pp. 74-164.

antiquada do bloco adiantado(...) Os avançados não abrem mão do atraso, e os atrasados, longe de serem retrógrados convictos, gostam também de um "solzinho progressista".³¹²

e, completando o raciocínio mais adiante:

A sustentação de fundo entretanto vem do futuro que o café pensava ter pela frente, fazendo que o universo de relações quase-coloniais que ele reproduzia lhe aparecesse não como obstáculo, mas como elemento de vida e progresso, e aliás, uma vez que era assim, de um progresso mais pitoresco e humano do que outros, já que nenhuma das partes ficava condenada ao desaparecimento. *Digamos que a poesia de Oswald perseguia a miragem de um progresso inocente*.³¹³

O debate sobre "bacharelise" e "racionalidade técnico-científica" relativamente ao nosso processo de formação cultural, ou nos termos de Mannheim, entre os ideais culturais e educacionais "humanista" e de "especialização vocacional", foi posto em curso, no Brasil, num momento histórico acentuadamente crítico: a transição da sociedade brasileira na virada do século marcada pela Abolição(1888) e pela República(1889), isto é, desenvolveu-se em função dos processos sociais de transição do regime de trabalho e de reorganização política da sociedade. Nesse período, genericamente conhecido como "pré-Modernismo", o combate ao nosso "*lado doutor*" se afirmaria principalmente em função da construção de nexos de sentido entre "formação" e "produtividade"(não raro em detrimento da própria "formação" da cidadania no país), ganhando progressivamente ao longo do primeiro período republicano amplitude e profundidade no sentido de reformulação do sistema educacional brasileiro, como instrumento de transformação da nossa formação cultural e da própria sociedade como um todo. A preocupação com a redefinição do modelo educacional brasileiro, de perfil humanista, para outro de caráter mais técnico constituiu, na verdade, um dos principais vértices do debate político e cultural do Brasil na virada do século. A própria "Reforma Benjamin Constant" de 1890, e as reformas estaduais que a ela se seguiriam ao longo da Primeira República representariam, nesse sentido, a tentativa de substituição de um

³¹² Roberto Schwarz(1987), Op. Cit., p. 17.

³¹³ Idem, p. 24.

modelo curricular “humanista” para outro de perfil mais “técnico”, procurando responder à qualificação da mão-de-obra requerida pelas transformações produtivas e tecnológicas vividas. O contraponto ao nosso “lado doutor”, identificado com o nosso legado civilizacional português, é evidente: a cultura técnico-científica do mundo gestado na Segunda Revolução Industrial. “Mundo” que observado num país recém egresso do sistema colonial como o Brasil numa época marcada pelo crescente avanço da racionalidade burguesa não poderia deixar de refletir o nosso “atraso”. Transcender o “atraso” implicaria, então, em combater rigorosamente, mediante reformulação do sistema educacional brasileiro, a herança ibérica e sua influência degeneradora da vida contemporânea: nossos “males de origem”. É a relevância do “atraso”, portanto, que configura a própria “ideologia ilustrada” da educação como redenção nacional, a qual, por isso mesmo, deve ser compreendida, portanto, como parte integrante do ideário burguês que naquele momento histórico estava associado às exigências práticas do Estado-nação; e que malgrado a especificidade do processo ideológico formado lentamente nas idas e vindas do curso da história, ainda se faz presente entre nós com um incrível apelo.

Ao enfatizar uma orientação prática, de caráter técnico, à educação, no combate daquele “lado doutor” da nossa formação cultural, a idéia de “ação educativa” de Através do Brasil constituiria, nesse sentido, um tipo de precursora da posição “democrática” do debate político e cultural sobre a nossa formação cultural, das vantagens e desvantagens da nossa herança ibérica face o processo de industrialização da vida produtiva brasileira. Note-se, para contraste, que apenas um ano após a publicação de Através do Brasil, em 1911, portanto, se realizou o “Primeiro Congresso Internacional de Raças”, no qual João Batista Lacerda, então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, defenderia a tese de que em um ano “o Brasil seria branco”.³¹⁴ Tomando como premissa que os sistemas educacionais moldariam as

³¹⁴ Lilia Moritz Schwarcz: “As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro” em Raça e Diversidade. Organizado por Lilia Moritz Schwarcz e Renato da Silva Queiroz. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Estação Ciência: Edusp, 1996, p. 178.

sociedades, e não o contrário, que estas é que moldam os seus ideais de educação e cultura, essa mesma ênfase na educação como redenção nacional que teria permitido a Manoel Bomfim afastar-se dos “paradigmas deterministas”, o aprisionaria, contudo, num “falso dilema”: pois, na verdade, dadas as ambigüidades da realidade social brasileira, ao mesmo tempo burguesa e pré burguesa, não se tratava exatamente de se escolher entre um “ideal humanista” ou outro “técnico” para uma “nova” orientação cultural do país, uma vez que esses ideais de cultura se revelariam na prática das relações sociais não como ideais “universais” mas, restritamente seletivos quanto à inserção social dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que a escolha entre um ideal de cultura “humanista” e outro “técnico” foi e não foi um “falso dilema”.

O ideário burguês não apenas não penetraria de modo “hegemônico” no mundo social latino-americano como um todo, como observou Richard Morse,³¹⁵ como os próprios “recursos intelectuais” associados à matéria do debate em torno da “questão educativa” não podiam mais à altura da virada do século serem interpretados, quanto aos seus significados político-culturais, apenas como uma contribuição para a “civilização” do país, dentro de um espírito de “missão”, pois também já não deixavam de representar um tipo de cobertura cultural da opressão de classe.³¹⁶ Atualizada pelos ideais de “progresso” e “civilização” associados ao ânimo antiligarquico que marcaria a entrada das idéias novas no Brasil, o debate em torno da “questão educativa” na virada do século, responderia, nesse sentido, às necessidades de educação de determinados grupos sociais na cultura técnica posta pelo avanço do capitalismo industrial que, em tese, supunha a recusa da herança ideal do colonizador e a adesão ao Iluminismo europeu. Mas, dada nossa formação social ambígua, antes que “superação” de um ideal

³¹⁵ Richard M. Morse(1995), Op. cit., p. 136.

³¹⁶ Como, por exemplo, a propósito dos recursos intelectuais associados a personagem Dom Casmurro, sugere Roberto Schwarz sobre o processo de apropriação oligárquica do progresso no plano das idéias: “Quando pela primeira vez em nossas letras, com Machado de Assis, a inteligência da forma bem como as idéias modernas aparecem livres de inadequação e diminuição provinciana, já não é dentro do anterior espírito de missão. Por exemplo, os excelentes recursos intelectuais vinculados a Bento Santiago não representam uma contribuição a mais para a civilização do país, e sim, ousadamente, a cobertura cultural da opressão de classe. Longe de ser a solução, o refinamento intelectual da elite passa a ser uma face - com aspectos diversos, positivos e também negativos - da configuração social que o romance saudosamente relembra, ou desencantadamente põe a nu”. Consultar Roberto Schwarz(1997), Op. cit., p. 13.

de cultura e educação “humanista”, representado historicamente pelo “bacharel”, por outro “democrático”, representado pelo “engenheiro”, no nosso caso, impôs-se, entre um e outro, um tipo de mediação no qual, por assim dizer, se assegurasse essa inclinação para o “*lado doutor*” da nossa formação cultural. O prestígio desse “*lado doutor*” nas relações sociais desenvolvidas na sociedade brasileira, suas vantagens e os proveitos subjetivos e objetivos desfrutados pelos seus agentes sociais já haviam sido formulados por Machado de Assis(aqui também “Mestre na periferia do capitalismo”) no conto “Teoria do Medalhão”(1882), o qual se desenvolve em cena contemporânea numa estrutura dialógica: um pai experiente e zeloso orienta o filho, Janjão, recém chegado a maioridade, a cultivar o “*hábitos*” de medalhão, o qual, independentemente da atividade profissional escolhida, apresentaria a enorme vantagem de não se deixar ser “*afligido de idéias próprias*”; conselho que, segundo estima o pai, enquanto repositório de práticas que informam a ação dos detentores do poder, valeria o próprio O Príncipe de Maquiavel.³¹⁷

³¹⁷ Machado de Assis(1962), OP. cit., pp. 288-295.

BIBLIOGRAFIA GERAL

I. Obras de Manoel Bomfim**1 - Obra Ensaística:**

A América Latina: Males de Origem. O parasitismo social e evolução.

. Rio de Janeiro, Paris: Garnier, s.d.

. 4a. edição. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

O Brasil na América. Caracterização da formação brasileira.

Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.

O Brasil na História. Deturpação das tradições, degradação política.

Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.

O Brasil Nação. Realidade da soberania brasileira.

. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d. 2. vls.

. 2a. edição. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

Cultura e Educação do Povo Brasileiro.

Rio de Janeiro: Pongetti, 1932.

O Brasil. Organização e nota explicativa de Carlos Maul. Coleção "Brasilliana", vol. XLVII.

São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

2 - Obras de Psicologia e Pedagogia:

Noções de Psicologia

Rio de Janeiro: Livraria escolar, 1916

Lições de Pedagogia

Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920

Pensar e Dizer: Estudo do símbolo no pensamento e na linguagem

Rio de Janeiro: Casa Electros, 1923.

O Ciúme. Rio de Janeiro: mimeo. s.d.

O Fato Físico. s/r

As Alucinações Auditivas. s/r

O método dos testes(1926) s/r.

3 - Obra Didática e de Literatura Escolar:

Zoologia Geral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.

Lições e Leituras para o 1o. ano. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.

Crianças e Homens. s/r

Primeiras Saudades. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920.

- Em co-autoria com Olavo Bilac

Livro de Composição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923.

Livro de Leitura. 55. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1936.

Através do Brasil. 23a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

4 - Discursos e Artigos de Jornal citados

"O progresso pela instrução". Rio de Janeiro: Instituto Profissional, 1904.

"O respeito à criança". Rio de Janeiro. mimeo., 1906

"Cultura progressiva da ignorância". Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 28 de junho de 1919.

"Pobre instrução pública!". Rio de Janeiro: Correio da manhã, 16 de julho de 1922.

II. Bibliografia sobre Manoel Bomfim

ALVES FILHO, Aluisio. Pensamento político no Brasil. Manoel Bomfim: um ensaísta esquecido. Rio de Janeiro: Achiamé/Socij, 1979.

_____. "Os mecanismos de legitimação: da aventura da construção à construção da aventura. Uma análise comparativa entre José Ingenieros e Manoel Bomfim. FLACSO/UNB, 1990.

BOSI, Alfredo. História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Cultrix, 1975.

CANDIDO, Antônio. "Radicalismos" em Estudos Avançados V. 48, Jan-abr, 1990.

_____. "A Sociologia no Brasil" em Enciclopédia Delta-Larousse, v.4. Rio de Janeiro: Delta, s/d.

_____. "Literatura e Subdesenvolvimento" em A Educação pela Noite. São Paulo: Ática, 1987.

CHACON, Vamireh. História das Idéias Socialistas no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

CRUZ COSTA, João. Contribuição à História das Idéias no Brasil. 2a. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

FREYRE, Gilberto. Perfil de Euclides e Outros Perfis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1944.

_____. Casa-Grande & Senzala. Introdução à História da Sociedade Patriarcal no Brasil. 8a. edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954,

LEITE, Dante Moreira. O Caráter Nacional Brasileiro. História de uma Ideologia. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1968.

MARTINS, Wilson. História da Inteligência Brasileira. V. 3.
São Paulo: Cultirx, 1977.

NUNES, Maria T. Sílvia Romero e Manoel Bomfim: Pioneiros de uma Ideologia do
Desenvolvimento nacional. Rio de Janeiro: Nacional, 1956.

RIBEIRO, Darcy. "Manoel Bomfim, Antropólogo" em Revista do Brasil. Governo do
Estado do Rio de Janeiro, ano 1 - no. 2. , 1984.

ROMERO, Sílvia. A América Latina. Análise do livro de igual título do Dr. Manoel
Bomfim. Porto: Chambrón, 1906.

SKIDMORE, Thomas. Preto no Branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, Nelson Werneck. História da Literatura Brasileira: Seus Fundamentos
econômicos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

SOUZA, João Mendonça de. Sílvia Romero: o crítico e o polemista.
Rio de Janeiro: EMBEBE, 1976.

SÜSSEKIND, Flora e VENTURA, Roberto . Uma Teoria Biológica da Mais Valia?
Rio de Janeiro: PUC/RJ, mimeo., 1979.

_____. História e Dependência: Cultura e Sociedade em
Manoel Bomfim. São Paulo: Moderna, 1984.

VENTURA, Roberto. Estilo Tropical. História Cultural e Polêmicas Literárias no Brasil.
São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

III. Obras de Ficção, de Literatura Escolar e Discursos

ALENCAR, José de. O Guarani em Ficção completa e outros escritos/Moacir Cavalcante
Proença(Org.)Rio de Janeiro: Aguilar, 1976

ALMEIDA, Júlia Lopes de. Jornadas no meu país.
Rio de Janeiro, 1920.

AMICIS, Edmundo de. Coração. Tradução de João Ribeiro. 36a. edição.
Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1936.

ANDRADE, Mário de. Macunaíma, o herói sem nenhum caráter. Edição crítica coordenada por
Telê Porto Ancona Lopez. Paris: Association Archives de la Littérature
latino-américaine, des Caraïbes et africaine du Xxe. siècle; Brasília, D. F.:
CNPq, 1988.

_____. O Turista Aprendiz. Organização e introdução de Telê Porto Ancona
Lopez. São Paulo: Duas Cidades, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia,
1976.

ASSIS, Joaquim M. Machado de. Obra Completa, 3 volumes.
Rio de Janeiro: José Aguilar, 1962.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*.
São Paulo: Ática, 1995.

BILAC, Olavo. *Poesias Infantis*. 13a. edição.
Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935.

_____. *Últimas conferências e discursos*.
Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927.

_____. & COELHO NETO. *A Terra Fluminense*.
Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.

_____. *A Pátria Brasileira*. 27a. edição.
Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940.

_____. *Contos Pátrios*. 35a. edição.
Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1946.

_____. *Teatro Infantil*.
Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.

BRUNO, G. *Le tour de la France par deux enfants*.
Paris: E. Belin, 1985.

CALLADO, Antonio Quarup. 5a. edição.
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

CARVALHO, Felisberto de. *Quarto livro de leitura*. 6 ed.
Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.

CELSO, Afonso. *Porque me ufano do meu país*. 5a. edição.
Rio de Janeiro: Livraria Garnier, s.d.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões: campanha de Canudos*.
São Paulo: Abril Cultural, 1982.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*.
São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

GRAÇA ARANHA. *Canaã*. 6a. edição.
Rio de Janeiro e Paris: Livraria Garnier, s.d.

GÜIRALDES, Ricardo. *Don Segundo Sombra*. Ed. crítica Paul Verdevoye.
México: Secretaría de Educación Pública, 1988.

KOPKE, João. *Primeiro livro de leituras morais e instrutivas*.
Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1945;

LAGERLÖF, Selma. *A viagem maravilhosa de Nils Holgersson através da Suécia*.
Rio de Janeiro: Nórdica, s.d.

LOBATO, José Bento Monteiro. *Obras Completas*.
São Paulo: Brasiliense

PEIXOTO, Afrânio. *Minha terra e minha gente*.
Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916

POMPÉIA, Raul. O Ateneu.
São Paulo: Ática, s.d.

RAMOS, Graciliano. Infância.
Rio de Janeiro, s.d.

VOLTAIRE, F. M. A. de. Cândido ou o otimismo em Obras Completas.
Rio de Janeiro: Editora Globo, 1951.

V. Teoria, História e Crítica Literária

ADORNO, Theodor. Notas de Literatura.
Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

ARARIPE Jr., Tristão de Alencar. Obra Crítica, 1895-1900. 3 volumes
Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1963.

ARROYO, Leonardo. Literatura Infantil Brasileira.
São Paulo: Melhoramentos, 1988.

AUERBACH, Erich. Mimesis.
São Paulo: Perspectiva, 1976.

BENJAMIN, Walter. "O Narrador" em Os Pensadores, V. XLVIII.
São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BOSI, Alfredo. A Literatura Brasileira. O Pré-Modernismo.
São Paulo: Cultrix, 1966.

BROCA, Brito. A Vida Literária no Brasil - 1900.
Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

_____. "A conferência literária e a prosa parnasiana" em Escrita e vivência/Enid Y. Frederico(org.) Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CAMPOS, André Luiz Vieira de. A República do Pica-pau amarelo. Uma leitura de Monteiro Lobato. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CANDIDO, Antonio. Formação da Literatura Brasileira(Momentos Decisivos). 2 volumes
São Paulo: Livraria Martins Editora, 1964.

_____. "A Personagem do Romance" em A Personagem de Ficção.
São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. (Org.) Silvio Romero. Teoria, crítica e História literária.
Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária.
São Paulo: Ed.Nacional, 1980.

_____. A Educação pela Noite.
São Paulo: Ática, 1987.

CARPEAUX, Otto Maria. Pequena Bibliografia crítica da literatura brasileira.
Rio de Janeiro: MEC, 1951.

COTRIM, Alvaro. "Era uma vez um... 'Tico-tico'". Revista "Cultura".
Rio de Janeiro, no. 15 - out/dez, 1974.

DIMAS, Antônio. "A Encruzilhada do Fim de Século" em Ana Pizarro(org.) América Latina: Palavra, Literatura e Cultura(vol. 2) São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1994.

EAGLETON, Terry. Teoria Literária: Uma introdução.
São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOLDMANN, L. Sociologia do Romance.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HALLEWELL, Laurence. O Livro no Brasil. Sua história.
São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1985.

LAJOLO, Marisa P. Usos e Abusos da Literatura na Escola. Bilac e a Literatura Escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEITE, Dante Moreira. "Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária" em Pesquisa e Planejamento(Bol. do CRPE), Ano IV, v. 4 jan. 1960.

LIMA, Alceu Amoroso. Estudos Literários.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1966.

LIMA, Luis Costa. O controle do imaginário: razão e imaginação nos tempos modernos.
Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. "A Versão Solar do Patriarcalismo: Casa-Grande & Senzala" em Aguarras do Tempo. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

LUKÁCS, Georg. Teoria do romance. Lisboa: Presença, s.d.

_____. Ensaio sobre literatura.
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

_____. et alli. Polêmica sobre realismo.
Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporaneo, 1972.

_____. "Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister" em J. W. Goethe: Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

MANN, Thomas. El Artista y la Sociedad.
Madrid: Ediciones Guadarrama, 1975.

MARTINS, Wilson. "A literatura e o conhecimento da terra" em A Literatura no Brasil/ dir. Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. sul-americana, 1956. t. 1, v.1.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. Prosa de Ficção(de 1870 a 1920)
Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1973.

MYERS, Jorge. "Hacia la completa palingenesia y civilizacion: Literatura romântica y proyecto social, 1830 1870" em Ana Pizarro(Org.): América latina: Palavra, Literatura e Cultura(vol. 2) São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1994.

- NEEDELL, Jeffrey . *Belle Époque Tropical. Sociedade e Cultura de Elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- OLIVEIRA, J.B.A. et alli. *A Política do livro didático*.
Campinas: UNICAMP/ Sumus Editorial, 1984.
- PAES, José Paulo. *Canaã' e o Ideário Modernista*.
São Paulo: Edusp, 1992.
- PIERINI, Margarita. "La mirada y el discurso: La literatura de viajes" em Ana Pizarro(Org.):
América Latina: Palavra,Literatura e Cultura(vol. 2) São Paulo: Memorial;
Campinas: UNICAMP 1994.
- PRADO, Antônio Amoní. "Nacionalismo Literário e Cosmopolitismo" em Ana Pizarro(Org.):
América Latina: Palavra,Literatura e Cultura(vol. 2) São Paulo: Memorial;
Campinas: UNICAMP 1994.
- RIO, João do. *O Momento Literário*.
Rio de Janeiro e Paris: Garnier, s.d.
- _____. *Vida Vertiginosa*. Rio de Janeiro: Garnier, 1911.
- ROMERO, Sílvio. *A Literatura Brasileira e a Crítica Moderna. Ensaio de Generalização*.
Rio de Janeiro: João Ferreira Dias, 1880.
- _____. *História do Brasil Ensinada pela Biografia dos seus Heróis. Livro para as classes primárias*.Rio de Janeiro: Alves, 1890.
- SARLO, Beatriz. *Una Modernidad Periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*.
Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- SCHWARTZ, Jorge. *Vanguardas latino-americanas. Polêmicas, manifestos e textos críticos*.
São Paulo:EDUSP, Iluminuras e FAPESP,1994.
- SCHWARZ, Roberto. *Ao Vencedor as Batatas. Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- _____. *O Pai de Família e outros estudos*.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Que Horas são? Ensaio*
São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. *Um mestre na periferia do capitalismo - Machado de Assis*.
São Paulo: Duas Cidades, 1990.
- _____. *Duas Meninas*.
São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SEVCENKO, Nicolau. "O fardo do homem culto: Literatura e analfabetismo no prelúdio republicano" em *Revista de Cultura Vozes*, n. 9, nov. 1980, pp.66-9.
- _____. *Literatura como Missão. Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *Orfeu Extático na Metrópole*. São Paulo: Sociedade e Cultura nos Frementes Anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SÜSSEKIND, Flora. *Tal Brasil, Qual Romance?*
Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. *Cinematógrafo de Letras. Literatura, Técnica e Modernização do Brasil.*
São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *O Brasil não é longe daqui. O narrador, a viagem.*
São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. "O escritor como genealogista: a função da língua literária no romantismo brasileiro" em Ana Pizarro(Org.) *América Latina: Palavra, Literatura e Cultura*(vol. 2) São Paulo: Memorial; Campinas:UNICAMP,1994.

THEODOR, Erwin. *A Literatura Alemã.*
São Paulo: T.A.Queiroz/Edusp, 1980.

_____. *Perfis e Sombras. Estudos de Literatura Alemã.*
São Paulo: EPU, 1990.

VELLOSO, Mônica Pimenta. "A literatura como espelho da nação" em *Estudos Históricos*, vol. 1, n. 2: Identidade Nacional, Rio de Janeiro, 1988.

VERÍSSIMO, José. *Estudos de Literatura Brasileira. 5 a. série.*
Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1977.

_____. *Teoria, Crítica e História Literária. (Seleção e apresentação de João Alexandre Barbosa).* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo:EDUSP, 1977.

WILLIAMS, Raymond. *O Campo e a Cidade.*
São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola.*
São Paulo: Global editora, 1987.

_____. & MAGALHÃES, Lígia C. *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação* São Paulo: Ática, 1987.

V.Ensaio, Estudos sociológicos, História do Brasil e Geral e Referências teóricas

ABREU, João Capistrano de. *Ensaio e estudos: crítica e história. 3a. série.*
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1976.

ADORNO, Theodor. "O Ensaio como forma", em Gabriel Cohn (Org.), Theodor Adorno.
São Paulo: Ática, 1986.

ALTHUSSER, L. *Ideologie et appareils ideologiques d'Etat.*
Paris: Pensée, 1970.

ARANTES, Paulo Eduardo. "O positivismo no Brasil" em *Novos Estudos/Cebrap*, no. 21, São Paulo, julho de 1988.

- _____. "Providências de um crítico literário na periferia do capitalismo" em Maria Angela D'Inacio e Eloísa Faria Scarabôto: Dentro do texto, dentro da vida: ensaios sobre Antonio Candido. São Paulo: Companhia das Letras, Instituto Moreira Salles, 1992.
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. Guerra e Paz. Casa-Grande & Senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- AZEVEDO, Fernando. "A escola e a literatura" em A Literatura no Brasil/direção de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. sul-americana, 1956. t. 1, v. 1.
- BACHELARD, Gaston: O novo espírito científico. Os Pensadores(vol. XXXVIII). São Paulo: Abril Cultural, 1974, pp. 247-337.
- BARBOSA, Rui. "Reforma do Ensino Primário". Obra Completa, t. 1- 4, v.X. Rio de Janeiro: MEC, 1947.
- BASTOS, Élide Rugai. "O ensaísmo nos anos 20 e a formação nacional", mimeo., s.d.
- _____. "Gilberto Freyre e a formação da sociedade brasileira". Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais, PUC-SP
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOMENY, HELENA. Guardiões da Razão: Modernistas Mineiros. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Tempo Brasileiro, 1994.
- BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, pp. 194-245.
- BOTELHO, André. Quando não se pode calar: a escravidão hoje no Brasil e sua denúncia", mimeo., s.d.(comunicação apresentada na 46a. Reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, julho de 1994).
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J. C. A reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Ideologia do Desenvolvimento. Brasil: JK- JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. "Florestan Fernandes: a criação de uma problemática". Estudos Avançados, 10(26), 1996.
- CARDOSO, Sérgio. "O olhar dos viajantes" em O Olhar/Adauto Novaes(Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- CARNEIRO LEÃO, A.: "Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras" em Vicente Lício Cardoso: À Margem da História da República. Brasília: Editora da UNB, 1981, p. 25.

CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: a elite política imperial*.
Rio de Janeiro: Campus, 1980.

_____. *A Formação das Almas. O imaginário da República no Brasil*.
São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Os Bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*.
São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República. Momentos decisivos*.
São Paulo: Brasiliense, 1994.

DURKHEIM, Emille. *Educação e sociologia*.
São Paulo: Melhoramentos, 1973.

EDMUNDO, Luis. *O Rio de Janeiro do meu tempo*. 2a. edição. 5 volumes.
Rio de Janeiro: Conquista, 1957.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizatório. Uma história dos costumes*.
Rio de Janeiro: Zahar, 1994, v. 1.

Encyclopaedia of the Social Sciences. New York: The Macmillan Company, 1949, volume 1.

FELL, Eve-Marie. "Primeras reformulaciones: del pensamiento racista al despertar de la conciencia revolucionaria" em Ana Pizarro(org.) *América Latina: Palavra, Literatura e Cultura*(vol. 2) São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1994.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

_____. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 2 vols
São Paulo: Dominus/EDUSP, 1965.

FERRI, M.G. & MOTOYAMA, S. *História das ciências no Brasil - v. 3*.
São Paulo: EPU/EDUSP/CNPq, 1981.

FRAGOSO, João Luis. "O Império escravista e a República dos Plantadores" em Maria Y. Linhares(Org.) *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

FRANCO, Jean: *The modern culture of Latin American; society and the artist*.
Hamondsworth: Penguin Books, 1970

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. História da violência nas prisões*. 8a. edição.
Petrópolis: Vozes, 1991

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. 2a. edição
São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

GOMES, Paulo Emílio Sales. *Cinema: Trajetória no subdesenvolvimento*.
São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*.
Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

HALBAWACS, Maurice. *A Memória Coletiva*.
São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990

HARDMAN, Francisco Foot. Trem fantasma: A modernidade na selva.
São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26a. edição.
São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSBAWM, Eric J. "A Construção das nações" em A Era do Capital.(1848-1875). 4a. ed.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. "O Nacionalismo" em A Era das Revoluções(1789-1848). 7a. edição.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. "Bandeiras desfraldadas: nações e nacionalismo" em A Era dos
Impérios(1875-1914).2a. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. "Introdução: A invenção das tradições" e "A produção em massa
de tradições: Europa, 1879 a 1914" em HOBBSBAWM, Eric & RANGER,
Terence: A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IANNI, Octávio. Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil.
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

_____. Classe e Nação.
Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. A Idéia de Brasil Moderno.
São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. "Estilos de Pensamento" em Élide Rugai Bastos e João Quartim de
Moraes(Orgs.):O Pensamento de Oliveira Vianna. Campinas: Editora da
Unicamp, 1993.

_____. "A metáfora da viagem", mimeo, s.d.(texto apresentado no GT
"Sociologia da cultura brasileira", XIX Anpocs, Caxambu, 1995).

LAMOUNIER, Bolivar. "Formação de um pensamento político autoritário na Primeira
República. Uma interpretação" em Boris Fausto(org.): História Geral da
Civilização Brasileira. O Brasil Republicano: sociedade e instituições.
Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977, t. III.

LEPENIES, Wolf . Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia.
México, DF: Fondo de Cultura económica, 1994.

LIMA, Nísia Trindade & Gilberto Hochman: "Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o
Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da Primeira República" em Raça,
Ciência e Sociedade/Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos(Orgs.).
Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

MANHEIM, Karl. "Conservative Thought" in Essays on sociology and social psychology.
London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1959.

_____. Diagnóstico de nosso tempo.
Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

_____. Ideologia e Utopia.
Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

- _____. *Sociologia da Cultura*.
São Paulo: Editora Perspectiva/Editora da USP, 1974.
- MARSON, Adalberto. *A ideologia nacionalista em Alberto Torres*.
São Paulo: Duas Cidades, 1979.
- MARTINS, Luciano. "A gênese de uma Intelligentsia - os intelectuais e a política no Brasil, 1920 a 1940 em *RBCS/ANPOCS*, n.4, vol. 2, junho de 1987.
- MARX, Karl: "A teoria moderna da colonização" em *O capital*, volume II (Os economistas). São Paulo: Nova cultural, 1985.
- MARX, K & ENGELS, F. *La Ideologia Alemana*.
Montevideo: Ediciones Pueblos unidos, 1959.
- MORSE, Richard M. *O Espelho de Próspero: Cultura e Idéias nas Américas*.
São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NAGLE, Jorge. "A Educação na Primeira República" em Boris Fausto (Org.): *História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano: Sociedade e Instituições*.
Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977, t. III.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A Questão Nacional na Primeira República*.
São Paulo: Brasiliense, 1990.
- OLIVEIRA VIANNA: *Populações Meridionais do Brasil*.
Rio de Janeiro: Paz e Terra/Governo do Estado do Rio de Janeiro/UFF, 1973.
- _____. *Problemas de Organização e Problemas de Direção: O Povo e o Governo*. 2a. edição. Rio de Janeiro: Record, 1974.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*.
São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *A Moderna Tradição Brasileira*.
São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *Cultura e Modernidade*.
São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. "A viagem, o popular e outro", mimeo, s.d. (texto apresentado no GT "Sociologia da cultura brasileira", XIX Anpocs, Caxambu, 1995).
- _____. "Um outro território", mimeo, s.d.
- PEREIRA, Astrogildo. "Manifesto da Contra-Revolução" em *Ensaio Históricos e Políticos*.
São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979.
- PRADO, Eduardo: *A Ilusão Americana*.
Paris: Armand Colin et Cie. Éditeurs, 1895.
- PRADO, Paulo: *Retratos do Brasil*. 8a. edição.
São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PRADO Jr. Caio. História Econômica do Brasil. 36a. edição.
São Paulo: Brasiliense, 1988.

REGO, Walquíria G. D. Leão Rego: "Tavares Bastos e Oliveira Vianna: Contraponto" em
Élide Rugai Bastos e João Quartim de Moraes(Orgs.): O Pensamento de
Oliveira Vianna. Campinas: Editora da Unicamp, 1993,

_____: "Um Liberalismo Tardio(Tavares Bastos, Reforma e
Federação). Tese de Doutorado. Departamento de Ciência Política da
FFLCH/USP, 1989

REIS, Elisa Pereira. O Estado nacional como ideologia: o caso brasileiro em Estudos
Históricos, vol 1, n. 2: Identidade Nacional, Rio de Janeiro, 1988,

RETAMAR, R. Fernandez: Caliban: apuntes sobre la cultura de nuestra America.
Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1973.

RODÓ, José Enrique. Ariel.
Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação.
São Paulo: Difel, 1973.

SARMIENTO, Domingo F.: Facundo. Tradução de Carlos Maul. 2a. edição.
Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

_____: "Educar o povo" em Leon Pomer(Org.) e Florestan
Fernandes (Coord): Sarmiento. São Paulo: Ática, 1983.

SCHWARTZMAN, S., BOMENY, Helena e COSTA, Vanda M. R.: Tempos de
Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da USP,
1984.

SIMMEL, Georg. Sobre la Aventura.
Barcelona: Ediciones Península, 1988.

SOBRE O PRÉ-MODERNISMO. Vários autores.
Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

SODRÉ, Nelson Werneck. A Ideologia do Colonialismo. Seus Reflexos no Pensamento
Brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1984.

TAVARES BASTOS, A. C.: A Província. Coleção Brasileira n. 105.
São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975,

VERÍSSIMO, José. A Educação Nacional.
Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906

_____. Cultura, Literatura e Política na América Latina. Seleção e apresentação
de João Alexandre Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1986.

VIANNA, Luiz Werneck: Americanistas e Iberistas: a polêmica de Oliveira Vianna com Tavares
Bastos" em Élide Rugai Bastos e João Quartim de Moraes(Orgs.): O
Pensamento de Oliveira Vianna. Campinas: Editora da Unicamp, 1993

WEBER, Max. "Nacionalidad y prestigio cultural" em Economia y Sociedad.
México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1992.

_____. "A nação" e "O caráter nacional e os 'Junkers' " em Ensaio de sociologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.