

A circulação de ideias no Brasil: a educação como regeneração da nação

Maíra Lewtchuk Espindola
Jean Carlo de Carvalho Costa

RESUMO: Neste artigo, temos como objetivo analisar a circulação de ideias na primeira república brasileira em relação à educação. Para tal, iremos focar a trajetória de João Pereira de Castro Pinto antes da sua eleição para o governo da Parahyba em 1912. Para compreendermos melhor como abordar o período definido, tomamos como ponto de partida algumas questões que se tornaram pano de fundo da investigação e do problema que a guiou: o estabelecimento da República e a educação nacional. Utilizamos-nos, do ponto de vista metodológico, da hermenêutica histórica, pois entendemos que, na pesquisa histórica, o significado proveniente da análise dos documentos está sempre aberto a revisões, dependendo de variáveis como o contexto em que foi produzido e o lugar do pesquisador. Nossas considerações mostram uma circulação de ideias, a qual passa pelo discurso de diferentes propositores até ser materializada na Parahyba através do discurso e de proposições que mobilizam o trajeto de certos indivíduos.

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

Circulation of ideas in Brazil: education as regeneration of a nation

In this article, the aim is to identify the existing relationship between ideas circulating at the times of the Empire and during the First Republic in Brazil, with the thoughts of João Pereira de Castro Pinto before he was elected governor of the state of Parahyba in 1912 and the education policy transformations taking place in the context of that period. In order to better understand these themes, we set off from some issues that turned out to be the background for this research: the establishment of the Republic and national educational policy. By applying a hermeneutic approach, since we understand that, in research in history, meaning originates from the analysis of documents, which is always open to reinterpretations, depending on the variables such as the context in which a document was produced and the place that historian occupies. Our remarks show how the circulation of ideas, which passes through the discourse of various proponents, comes to be an embodied Parahyba.

Key words: Intellectuals. National educational policy. Circulation of Ideas.

Este artigo tem como objetivo principal compreender a relação existente entre as ideias circulantes no final do Império e na Primeira República, o pensamento de João Pereira de Castro Pinto - principalmente durante sua atuação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal na primeira república - e as transformações educacionais no seu contexto. O recorte histórico inicia-se em 1886 - data de formatura de Castro Pinto na Faculdade de Direito de Recife - e termina em 1912, quando nosso sujeito foi eleito para a presidência do estado da Parahyba e, por conseguinte, sua renúncia ao cargo de senador. Para além das demarcações mais clássicas da historiografia brasileira, o recorte histórico, utilizado aqui, permitiu-nos entender o sujeito pesquisado desde o seu percurso inicial de profissionalização até sua atuação no senado e o impacto de algumas de suas intervenções.

Na nossa pesquisa, analisamos, prioritariamente, fontes oficiais, devido ao fato de nosso sujeito ter sido político. A questão relativa a fontes é de extrema importância para a história da educação, pois há uma influência mútua entre as fontes e a situação histórica que pretendemos analisar. E aqui podemos inferir que a hermenêutica pode nos auxiliar na formulação das questões pertinentes às fontes. Conforme Barbosa (1999, p. 14), “[...] Ao conjunto correto de problemas levantados pelo uso de uma fonte chamam os historiadores de ‘pertinência histórica’.” Dessa forma, a epistemologia hermenêutica torna-se um paradigma reflexivo, o qual auxilia o pesquisador a interpretar e compreender determinado período histórico e seus atores. Com base nessa abordagem, percebemos que as fontes materializam - na forma de linguagem escrita ou oral - as mensagens, as falas, os discursos dos sujeitos no seu contexto social-político-histórico-cultural do *ser-aí*¹.

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

¹Essa é uma tradução do termo *dasein* de Heidegger e que significa, em linhas gerais, o modo de ser do homem no mundo. (HERMANN, 2002, p. 32).

dentro da história, e especificamente dentro da história da educação? E o que é um intelectual? Para a primeira pergunta, Faria Filho et al. (2009, p. 8, grifo nosso) aponta um caminho:

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

Entender o espaço social dos quais os intelectuais eram partícipes torna-se, portanto, fulcro da história dos intelectuais. Dessa forma, faz-se necessário o conhecimento das produções desse sujeito dentro de um campo macrossocial, seu tempo histórico, partilhado também por outros sujeitos tanto da sua esfera local quanto da nacional. Por isso, utilizamos- nos do conceito de *círculo hermenêutico*, pois, para entendermos o pensamento de um intelectual, não podemos tomá-lo como “parteiro de si mesmos” (FARIA FILHO et al., 2009) e sim dentro de um horizonte de tradições, no qual procuramos entender algumas questões relativas a um contexto microssocial - formação e atuação, por exemplo - e na esfera macrossocial - *afinidade eletiva*² com o pensamento educacional da época. Quanto ao segundo questionamento, sabemos da polissemia que envolve o conceito de intelectual.

A partir dessa problematização, realizamos um questionamento: Castro Pinto foi um intelectual parahybano? Procuramos na trajetória do nosso sujeito - da sua formação e da sua atuação no campo político, educacional e intelectual - os vestígios para responder a essa pergunta. Botelho (2002) sugere a importância de se entender o processo de modernização do Brasil ocorrido no final do Império e Primeira República para o entendimento das trajetórias intelectuais brasileiras. Segundo esse autor, é nesse contexto de transição que os discursos sobre a saúde e a educação como *entidades* capazes de solucionar o problema do atraso brasileiro são reelaborados.

À primeira vista, há uma clivagem entre ser um político e ser um intelectual, Essa nossa *pré-compreensão* nos dificultou, pelo menos inicialmente, a inferência de Castro Pinto como um intelectual, pois tínhamos a ideia de que o simples fato de ele ter exercido cargos políticos nos impediria de classificá-lo como tal. Para sair desse esquema explicativo - o qual implica uma dualidade em ser político ou ser intelectual - nos utilizamos dos referenciais indicados por Alonso (2002).

Destarte, na transição do Império para a Primeira República, muitos intelectuais eram partícipes da política e vice-versa. Assim, a autora mostra como diversos intelectuais, os quais ela denominou como *geração 1870*, irão formular suas ideias e seu *agir político* dentro desse período. Alonso (2002) chama-nos atenção para o fato de se pensar o *repertório* desses intelectuais. Mostra, assim, como os integrantes da *geração 1870* utilizavam de argumentações e conceitos de teorias estrangeiras não aleatoriamente, mas sim:

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

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

² Löwy (1989, p. 13) define o conceito de *afinidade eletiva* como sendo “[...] um tipo particular de relação dialética que se estabelece entre duas configurações sociais ou culturais, não redutível à determinação causal direta ou à ‘influência’ no sentido tradicional. Trata-se, a partir de uma certa analogia estrutural, de um movimento de convergência, de atração recíproca, de confluência ativa, de combinação capaz de chegar até a fusão.”

Portanto, procuraremos entender como Castro Pinto partilhou de algumas questões - relativas ao regime republicano, à instrução pública, entre outras - que estavam em evidência no final do Império e início da Primeira República. Alonso (2002) e Rocha (2004) nos trazem pistas de como alguns intelectuais contemporâneos de Castro Pinto agiram naquela época. É com base na comparação das ações destes com as de Castro Pinto que pretendemos entender a sua atuação tanto política quanto intelectual e, no próximo capítulo, entender suas práticas governamentais.

Porém, mais uma pergunta deve ser formulada antes de analisarmos o discurso de Castro Pinto: Quais intelectuais brasileiros iremos utilizar para trabalharmos neste artigo? Para a escolha dos intelectuais, utilizamos de um critério, a saber: a constatação de que havia uma ligação clara entre suas interpretações e a educação. Conforme elucida Dantas e Costa (2010, p. 4):

Ainda que houvesse entre alguns intelectuais, atribuição de importância à instrução pública e à educação popular (Alencar, Romero, Nabuco etc.), essa atribuição muitas vezes parece ser ambígua, haja vista ainda ser conduzida concomitante às crenças na ideia da “superioridade racial”.

Por isso, selecionamos Rui Barbosa, José Veríssimo e Manoel Bomfim e não outros como Sílvio Romero e Joaquim Nabuco que apesar de discutirem a educação, não a tornaram central na construção de seus discursos. Vamos, agora, especificar algumas questões desses três intelectuais, escolhemos como referências uma obra de cada intelectual, a saber: **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública** (1883) de Rui Barbosa; **A educação nacional** (1890) de José Veríssimo; e **América Latina: males de origem** (1905) de Manoel Bomfim.

Percebemos, nos discursos desses três intelectuais, algumas similaridades de seus pensamentos, como, por exemplo: a necessidade de implementação de um sistema educacional brasileiro; a educação como regeneração/progresso da nação; o papel fundamental da história para a construção de uma nacionalidade no Brasil e a insatisfação com a instrução pública brasileira. Veremos, a seguir, como algumas dessas questões foram assimiladas na trajetória intelectual de Castro Pinto.

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

Trajétoria intelectual e política de Castro Pinto

João Pereira de Castro Pinto (1863-1944) foi jurista, advogado, jornalista e professor. Ficou conhecido como um excelente orador. Nasceu em Mamanguape no dia três de dezembro de 1863. Teve seus estudos iniciados na sua terra natal e depois seguiu para a capital, na época denominada de Parahyba do Norte³, da província da Parahyba. Estudou no Colégio Rio Branco e no Lyceu Parahybano. Em 1882, entrou para a Faculdade de Direito do Recife, na qual foi colega de Epiácio Pessoa, Pires Albuquerque e Augusto Montenegro, e aluno de Tobias Barreto. Tornou-se bacharel em direito no ano de 1886. Foi aclamado como aluno distinto e, no ato da sua formatura, seguindo seus preceitos abolicionistas e republicanos recusou-se a jurar fidelidade ao regime monárquico, apoiado pelo seu mestre Tobias Barreto, catedrático da Faculdade. (PINTO, 1982; DUARTE, 2000).

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

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

³ Hoje chamada de João Pessoa.

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

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

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

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

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

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

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

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

Castro Pinto exerceu, nesse mesmo ano, a função de redator da **Revista Philipéia**, a qual possuía um cunho literário, agrícola, político, artístico, científico, religioso, industrial e humanístico, com circulação do

primeiro número em dois de Julho de 1905. Em 1906, foi eleito para a Câmara Federal e em 1908, passou ao Senado da República, cargo que ocupou até 1912. Durante sua estadia no Senado, foi colega de Rui Barbosa, senador pelo estado da Bahia. No dia 22 de outubro de 1912, tornou-se governador do estado. Apesar de sua gestão ser reconhecida pela valorização da educação e das artes, ele renunciou em 1915 e foi para o Rio de Janeiro. Faleceu no Rio de Janeiro em 11 de julho de 1944. Em 1959, quando a Academia Paraibana de Letras, aumentou mais dez cadeiras para seus membros, tornou-se patrono da cadeira 33.

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

A Primeira República: (des)encantamento dos intelectuais

Como sabemos, a República brasileira foi proclamada por um golpe militar em 15 de novembro de 1889. Na Parahyba, assim com em outras localidades do país, a notícia de sua declaração chegou pelo telégrafo ainda no dia 15 de novembro, porém:

Naturalmente, foram recebidas com incredulidade. Nas primeiras quarenta e oito horas, ninguém se aventurou a aderir ao novo regime. Mas depois que se teve informação certa da deportação da família imperial, algumas pessoas de qualificação política e social tomaram a iniciativa de organizar o governo do estado da Paraíba do Norte. (TRIGUEIRO, 1982, p. 9).

Apesar do ato de instauração do regime republicano proclamar que, com as transformações das províncias em estados, os seus governantes - deputados, senadores e presidentes dos estados - seriam escolhidos em cada localidade, na prática, a maioria dos estados, inclusive a Parahyba, passou a ser governada por representantes indicados pelo governo provisório da República. A escolha dos deputados e senadores foi fruto de uma arrumação política entre as elites de cada localidade. Pinheiro (2001) destaca que, durante os primeiros anos republicanos, ocorreram diversos golpes e contragolpes. Castro Pinto, em 1906, ao falar das revoltas que surgiram pós-proclamação, criticou o fato da centralidade dos militares no governo republicano e suas escolhas:

Não a fizemos [República], o exército nô-la deu; e sendo uma República feita assim, a enraização dessa árvore dá lugar a abalos tremendos, os quais, corram por parte deste ou daquele órgão de opinião pública, hão de se manifestar na sociedade em que se deu. (PINTO, 1982, p. 125).

Assim, para o orador, o fato de a República ter sido implantada de cima para baixo, sem uma participação popular, acabou gerando as revoltas que abalaram o país, “Não! Não é o regime, Sr. Presidente, o culpado pelo que se vai dando.” (PINTO, 1982, p. 124). Os problemas gerados na República brasileira seriam, por conseguinte, decorrentes da forma que ocorreu sua fundação.

Segundo Ulysséia - na introdução do livro **Discursos Parlamentares** - Castro Pinto “era um doutrinador da República em seu sentido mais puro, como um regime que viria revolucionar os costumes político-eleitorais vigentes no Império. Todavia desencantou-se, não do regime do qual foi um incansável propugnador, mas dos homens que o praticavam.” (PINTO, 1982, p. 22). Manoel Bomfim também demonstrou decepção com essa forma de instauração do regime. Reis (2006, p. 210) mostra a crítica desse autor aos militares, aos moderados e aos adesistas da República:

A Proclamação da República decepcionou a nação, que continuou abafada, escravizada pela nova classe dirigente, como era antes pelo governo da Metrópole. A tradição nacional republicana tinha como inspiração a justiça e a liberdade. A República de 1889, continuando a tradição política portuguesa bragantina, repetiu os crimes dos governos da Metrópole e de d. Pedro II contra o Brasil.

Dessa forma, a Primeira República, na historiografia brasileira, é percebida de diversas maneiras, às vezes conflitantes umas com as outras. Em alguns momentos, na perspectiva de seus intelectuais contemporâneos, essa foi descrita, prioritariamente, como a chegada do progresso e da ordem no país, ou seja, “[...] como um ponto de chegada inevitável e como ponto de partida de um novo processo que se procura ter sob controle.” (MATTOS, 1989, p. 163).

O problema educacional, também, era percebido como uma consequência do sistema político do país. Portanto, com a mudança do regime era necessário a reedificação de uma nação moderna e de uma educação nacional. Porém, a simples mudança do regime político não poderia trazer novos ares à educação e à escola (ANANIAS, 2008). José Verissimo (1985, p. 42) colocava que:

Nenhum momento mais propício que este para tentar esse meio, que não querem adiados os interesses da Pátria. Afirma um perspicuo e original historiador da Pedagogia [Issaurat, 1886] que do estudo da história e evolumento da educação pública resulta: “uma reforma profunda na educação pública e nacional presume uma reforma igualmente radical no governo”.

Nós tivemos já a reforma radical no governo, cumpre-nos completar a obra da revolução pela reforma profunda da nossa educação nacional.

Contudo, antes o intelectual faz uma ressalva, não seria a simples modificação do regime que mudaria toda a sociedade brasileira: “Estas considerações, porém, por mais incontestáveis que sejam, não nos devem induzir a crer a simples mudança da nossa forma de governo capaz de renovar de todo em todo e para melhor o país.” (VERISSIMO, 1985, p. 42). Assim sendo, deveria modificar-se a postura do povo e, para tal, a educação seria o ponto inicial e o mais importante. Nos discursos parlamentares de Castro Pinto, durante sua atuação na Câmara dos Deputados da Parahyba entre os anos de 1907 a 1909 e no Senado Federal nos anos de 1909 a 1911, encontramos referências à República ainda em formação. De acordo com o intelectual:

Ora, Sr. Presidente, V. Ex^a sabe que nós ainda na formação da República em nossa terra, não se desenharam ainda as linhas definitivas da nossa orografia política, ainda estamos na fase incandescente do bloco desprendido do sistema central, como na teoria de Laplace, a consolidar-nos quanto às ideias, quanto aos sentimentos, quanto aos costumes republicanos.

Como, pois, queremos a absoluta perfeição na conduta dos homens, quando ainda atravessamos um período de formação?

Como e por que queremos fazer isso, se o sentimento e as ações ainda se entrechocam? (PINTO, 1982, p. 127).

Percebemos que, para o orador, a República ainda estava em formação. Por isso, não poderia ter um grau alto de desenvolvimento. Apenas com algumas mudanças, com a adoção de *costumes republicanos* que haveria uma consolidação desse regime. Vários autores mostram que os intelectuais do período republicano possuíam esse ponto de vista. A República, por conseguinte, em suas primeiras décadas, ainda estava em construção, logo “[...] Não é tempo ainda de se julgar se ela cumpriu ou cumprirá, as promessas feitas.” (VERISSIMO, 1985, p. 41).

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

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

Castro Pinto, na conferência **A Parahyba nos tempos coloniaes**⁴, fez uma distinção entre crônica e história: a primeira seria o registro fiel dos acontecimentos e a segunda, a apreciação desse registro de forma filosófica. Colocam que só haveria como entender a história colonial se entendêssemos os “[...] factos decisivos da nacionalidade, constituída pelo cruzamento das *três raças elementares* do povo brasileiro.” (REVISTA..., 1909, p. 21, grifo nosso). A ideia do início da nossa formação se deu a partir do cruzamento de três raças era comum entre os intelectuais da época. Segundo Verissimo (1985, p. 67): “Somos o produto de três raças perfeitamente distintas. Duas selvagens e, portanto, descuidosas e indiferentes, como soem ser nesse estádio de vida e uma, em rápido declínio, depois de uma gloriosa, brilhante e fugaz ilustração.”

Dessa forma, o momento de fundação do Brasil, para esses intelectuais passava pelo mito das três raças. Hobsbawm (1990, p. 21) afirma: “[...] toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como

⁴ Proferida na Primeira Conferência do IHGP no dia 12 de outubro de 1905 (REVISTA..., 1909).

elemento legitimador de coesão.” Manoel Bomfim, apesar de atribuir a formação do Brasil a três raças, no livro **América Latina: males de origem**, criticava a forma que essa questão estava sendo colocada:

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

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

Intelectuais e educação: como regenerar a nação?

Ananias (2008) destaca a importância de se pensar a instituição da educação a partir do conceito de nação gestado em determinado período. Na busca do ideário de educacional da primeira república, fazia-se necessário uma proposta legislativa para as políticas públicas para a educação voltadas para a instrução pública primária (ROCHA, 2004). Faria Filho (2008, p. 81) corrobora essa visão, colocando que a “[...] escola é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo.” Por tudo isso, tanto no Império quanto na Primeira República, a escola era um *locus* privilegiado de transformação em direção ao “progresso” e, conseqüentemente, à modernidade. Castro Pinto, na Câmara dos Deputados, defendeu reformas para que a escola tomasse para si esse lugar. Essas reformas deveriam ter como base os métodos modernos de educação, os quais seriam opostos à memorização presente nas escolas.

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

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

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

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

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

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

Na Primeira República, essa questão alcançou grande destaque e a escola - principalmente via alfabetização - seria a base para o progresso da nação. No discurso de 24 de setembro de 1907, Castro Pinto colocava: “[...] que o ensino é questão capital atualmente tão grave que chega a afetar a própria ordem na República. *Nós não podemos ser uma República de analfabetos* simplesmente porque a Comissão não autoriza a União a fundar escolas.” (PINTO, 1982, p. 74, grifo nosso). Para Rui Barbosa (1947, p. 18):

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

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

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

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

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

instituições.” Dessa forma, segundo o jurista, seria possível educar o povo para que ele não aceite as revoluções, principalmente as de cunho socialistas, de forma passiva⁵.

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

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

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

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

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

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

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

⁵ Alonso (2002) chama-nos atenção para a característica reformista da *geração de 1870*, segundo a autora “[...] enquanto o movimento intelectual europeu dos anos de 1870 em vários países teve íntima relação com o socialismo [...] o movimento brasileiro contemporâneo bebeu soluções elitistas na política científica e afastou as teorias da revolução.” (ALONSO, 2002, p. 334). E essa continuidade de característica de reformismo e esse afastamento das revoluções que percebemos nos discursos de Castro Pinto na República.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Ângela. *Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ANANIAS, Mauricéia. *A legislação da instrução pública primária na província de São Paulo: 1834-1868*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BARBOSA, Wilson do Nascimento. O historiador e o fato histórico: um diálogo através da fonte. *Revista de História da Universidade UNIMONTES*, São Paulo, jul. 1999. Disponível em: <<http://docs.google.com/viewer?/>>. Acesso em: 19 jul. 2010.
- BOTELHO, André. *Aprendizado do Brasil: a nação em busca dos seus portadores sociais*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- BRANDÃO, Gildo. Linhagens do Pensamento Político Brasileiro. *Revista Dados*, Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 27 ago. 2010.
- CARVALHO, Marta. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cyntia. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DANTAS, Nilvanda Barbosa; COSTA, Jean Carlo de Carvalho. Entre “maiores” e “menores”: itinerários cruzados entre José Américo de Almeida e Euclides da Cunha. *CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, v. 16, p. 1-26, 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/numero16.html>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- DUARTE, Samuel Vital. *Castro Pinto*. João Pessoa: A União, 2000. (Série Paraíba Nomes do Século, 30).
- FARIA FILHO, Luciano. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectiva de análise. In: FONCESCA, Thais; VEIGA, Cynthia (Orgs.). *História e Historiografia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FARIA FILHO, Luciano et al. (Orgs.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Tradução Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- LÖWY, Michael. Sobre o conceito de afinidade eletiva. In: _____. *Redenção e utopia: judaísmo libertário na Europa central*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MATTOS, Ilmar R. de. Do Império à República. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1989.
- PINHEIRO, Antonio. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil 2: de Calmon a Bomfim: A Favor do Brasil: Direita ou Esquerda?*. Rio de Janeiro: FCG, 2006.
- _____. *História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- ROCHA, Marlos. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Brasília: Plano; Campinas: Autores Associados, 2004.
- SCHWARCZ, Lília. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. 9 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- TRIGUEIRO, Osvaldo. *A Paraíba na primeira república*. João Pessoa: A União, 1982.
- VALLE, Lílian do. *A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.
- VASCONCELOS, Amaury (Org.). *Antologia dos Oradores Paraibanos*. João Pessoa: A União, 2011.
- VIEIRA, Carlos Alberto. História dos Intelectuais: representações, conceitos e teorias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A educação e seus sujeitos, 4., 2006, Goiânia. *Anais...*

Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2006. v. 1. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/Texto2.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

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

FONTES

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

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

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

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

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

Maíra Lewtchuk Espindola - Bolsista da CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha História da Educação) - mestranda - UFPB - Participante do Grupo de Pesquisa do HISTEDBR - mairalewtchuk@hotmail.com

Jean Carlo de Carvalho Costa - Professor Adjunto do Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha História da Educação)/Programa de Pós-Graduação em Sociologia - UFPB - Pesquisador do Grupo de Pesquisa do HISTEDBR - jeancosta@yahoo.com.br.