

## MANOEL BOMFIM: O Pensamento Educacional Higienista e a Perspectiva (Des)Colonial

Telmo Adams<sup>1</sup>  
Andrew Reis Arrua<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta um ensaio crítico do pensamento educacional de Manoel Bomfim, condicionado pelo pensamento higienista vigente no final do século 19, para identificar em que medida o autor reproduziu características que hoje reconhecemos como colonialidade ou descolonialidade. A partir de uma contextualização do seu pensamento, por meio de um estudo bibliográfico, conclui-se que a produção de um pensamento pedagógico, a partir de sua experiência de professor, ampliou a visão de educação higienista da época para uma compreensão de saúde preventiva. Como um dos precursores da luta pela universalização do direito à educação, rejeitou determinismos que relacionavam as inferioridades raciais e condições ambientais à impossibilidade de um desenvolvimento autônomo dos países latino-americanos, denunciando que as causas dos males de origem se devem à exploração das colônias pelas metrópoles.

**Palavras-chave:** Manoel Bomfim; educação higienista; (des)colonialidade; pensamento latino-americano.

### MANOEL BOMFIM: THE HYGIENIST EDUCATIONAL THOUGHT AND THE (DE)COLONIAL PERSPECTIVE

### ABSTRACT

The article presents a critical essay of Manoel Bomfim's educational thought conditioned by the hygienist thinking in force at the end of the 19th century, to identify the extent to which the author reproduced characteristics that we now recognize as coloniality or decoloniality. From a contextualization of his thinking through a bibliographic study, it is concluded that the production of a pedagogical thought, from his experience as a teacher, expanded the vision of hygienist education of the time to an understanding of preventive health. As one of the precursors of the struggle for the universalization of the right to education, he rejected determinisms that related racial inferiorities and environmental conditions to the impossibility of autonomous development in our country, denouncing that the causes of the harms of origin are due to the exploitation of colonies by the metropolis..

**Keywords:** Manoel Bomfim; hygienist education; (de)coloniality; latin american thought.

Submetido em: 20/7/2020

Aceito em: 6/12/2020

<sup>1</sup> Autor correspondente: Centro Latino-americano em Pesquisa e Educação, Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7293725605745367>. <https://orcid.org/0000-0002-8079-1273>. [adams.telmo@gmail.com](mailto:adams.telmo@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. São Leopoldo/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7275170472758899>. <https://orcid.org/0000-0002-8978-1960>

## INTRODUÇÃO

Os pressupostos higienistas contidos nas concepções educacionais de Manoel Bomfim tinham forte presença no contexto acadêmico elitizante da época, em um cenário transitório de fim da escravatura legal e do Império, na transição para a República, no final do século 19. A sociedade do tempo de Manoel Bomfim (1868-1932) apresentava-se machucada pelas feridas da escravidão, com um ambiente extremamente conflitivo de antagonismos de classes que foram se constituindo, sobretudo, com o avanço da industrialização no país. Neste artigo, propomo-nos a apresentar aspectos do pensamento de Bomfim, para identificar elementos de (des)colonialidade presentes no seu pensamento pedagógico/educacional.

Nascido em Aracaju (SE) em 1868, um dos 13 filhos de uma família abastada proprietária de engenho de cana-de-açúcar, Bomfim concluiu o curso de medicina em 1890. Seu pensamento, vinculado às suas formações em medicina e psicologia e às pesquisas em psicologia experimental, assimila ideias de teorias sociológicas originárias da Europa. Uma dessas teorias caracterizava-se pela visão determinista, que explicava as causas do atraso do país pelas condições do meio, especialmente devido ao clima tropical e ao fator da raça. Ao final do século 19, estima-se que mais da metade da população brasileira se compunha de ex-escravos<sup>3</sup>.

A elite intelectual da época apoiou-se em uma pseudociência eurocêntrica chamada eugenia, para justificar a hierarquia racial frente à massa de negros que se encontravam na extrema pobreza. A eugenia, um termo originário do grego, significa boa linhagem (“eu” = bom; “genia” = linhagem). Com alguma inspiração distorcida na Teoria da Evolução de Charles Darwin, os adeptos desse pensamento acreditavam que as diferenças inatas de indivíduos de uma mesma espécie fazem com que uns se adaptem melhor ao ambiente do que outros. Inclusive, para a ideologia eugenista, as diferenças sociais, como a pobreza, eram igualmente inatas e se propagavam hereditariamente. Seus adeptos<sup>4</sup> difundiam a ideia de que o povo brasileiro – constituído, em sua ampla maioria de negros, indígenas e mestiços –, carregava heranças de uma sub-raça mestiça e crioula, diferente da raça superior europeia. Por isso, os defensores dessa ideologia pressionavam os poderes instituídos da época em favor do branqueamento progressivo da população, para a “purificação” da raça, que, para eles, era condição para a superação do atraso brasileiro. Um dos meios mais eficazes para alcançar mais rapidamente esse objetivo seria o da crescente introdução de imigrantes europeus no Brasil (BORGES, 2006).

Para Bomfim, um crítico das teorias raciais e eugenistas, em contrapartida, as desigualdades sociais eram resultantes das condições históricas do colonialismo expropriador, e não tinham relação com as origens étnico-raciais. Contrapunha-se aos intelectuais que concebiam o povo brasileiro como inferior e atrasado (FERREIRA, 2017).

<sup>3</sup> Segundo o IBGE, em 1890 a população brasileira se compunha em um total de 14.333.915 pessoas, onde 6.302.198 eram brancos e 8.031.717 não brancos – sendo 2.097.426 pretos e 5.934.291 pardos (IBGE 2020).

<sup>4</sup> Entre os eugenistas destacavam-se, entre médicos, políticos, escritores, Euclides da Cunha (1866-1909), Belisário Penna (1868-1939), Edgar Roquette-Pinto (1884-1954), Monteiro Lobato (1882-1948), Octávio Domingues (1897-1972), Oliveira Viana (1883-1951) e Renato Kehl (1889-1974), considerado o líder dos eugenistas (SANTOS, 2008).

Diferente dos ideais do eugenismo, Bomfim participava de outro movimento, chamado sanitaria ou higienista, que reunia predominantemente médicos, políticos e sociólogos. Esses profissionais buscavam enfrentar o problema de saúde pública causado pelas epidemias, por meio de intervenções educativas na família e na escola. O higienismo, originariamente, era uma corrente de pensamento trazida da Europa e dos Estados Unidos da América que acabou predominando no ambiente sanitário e educativo da época, como um modelo inicial de política que intentou articular instrução pública e higiene do corpo e da mente.

Na compreensão eugenista, a mistura das raças resultaria em degeneração biológica e moral. Contrariamente, para Bomfim (*apud* IOKOI, 1997), a síntese entre diversas culturas seria motivo de novas possibilidades e capacidades, resultando em rejuvenescimento do povo, síntese essa que deveria ser atingida pelo processo educacional, que para ele teria o papel de desenvolver o aperfeiçoamento intelectual e moral. Sobre isso, afirma o autor:

Para que um povo realize de fato uma nação ou sociedade política, em tipo formal de civilização, ele há de ser uma legítima combinação humana, verdadeira síntese de qualidades psíquicas, não diversas dos elementos formadores, mas distinta e caracterizada, como síntese ou unidade nova e complexa. (*apud* IOKOI, 1997, p. 188).

Defendia, pois, a mistura das raças, combatendo a ideologia eugenista de outros intelectuais médicos da época, de linha evolucionista, adeptos da ideia de superioridade de uma raça sobre as demais; no caso, a superioridade da raça branca sobre as não brancas.

Após essas considerações, nosso ponto de partida teórico e epistemológico para este ensaio é o da (des)colonialidade na perspectiva crítica, que reconhece a historicidade das pessoas e da sociedade brasileira com suas heranças coloniais. Pressupõe que a realidade é resultante da ação humana, mediada por relações de disputa de poder, e, dialeticamente, que a realidade produzida condiciona o modo de ser, de pensar e do agir individual e coletivo.

O conceito de (des)colonialidade está tramado na complexa teia de relações de dominação/exploração/conflito que se estabelece na produção histórica das sociedades, e abrange a colonialidade, enquanto reprodução das heranças das feridas coloniais, em pelo menos cinco âmbitos de existência social: o trabalho e seus produtos; a natureza e seus recursos de produção; o sexo com seus produtos e a reprodução da espécie; a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; e a autoridade e seus instrumentos de coerção, que asseguram a reprodução do padrão de relações sociais e que regulam as mudanças permitidas (QUIJANO, 2011, p. 4). É na interação dinâmica e de condicionamento mútuo entre esses âmbitos de existência que se reproduz a colonialidade do poder de maneira interdependente com a colonialidade do ser, do saber/conhecer e da relação com a natureza.

De acordo com Aníbal Quijano (2011, p. 1), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista”, engendrado pelo processo histórico de colonização e que se perpetua sob a forma de colonialidade.

Trata-se de um padrão eurocêntrico de poder que se articulou por meio da matriz cognitiva que foi se naturalizando ao longo do tempo. Sua base ideológica determinou que “a população no mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2011, p. 3), em brancos e não brancos ou europeus e não europeus. Conforme as palavras do autor,

Ao mesmo tempo em que se consolidava a dominação colonial europeia, foi se constituindo o complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia, o qual foi estabelecido como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo (QUIJANO, 1992, p. 14).

Essa situação, portanto, herdada de um longo colonialismo de quase 400 anos de escravidão no Brasil, se prolonga como colonialidade na forma de dependências, dominações e explorações, que se expressam nas relações sociais nos aspectos econômicos, políticos, culturais, educacionais, religiosos e éticos, assim como nas relações de gênero, de raça/etnia.

O propósito deste estudo bibliográfico, na primeira parte, é estabelecer relações entre o pensamento pedagógico/educacional de Bomfim, considerando o seu período histórico, onde a meta era o desenvolvimento do Brasil-Nação (BORGES, 2006), na conjuntura do higienismo e eugenismo. Devido à complexidade e ecletismo de sua obra, para ser bem compreendida, entendemos que seja necessária a articulação dos seus escritos pedagógicos/educacionais sobre a formação da nacionalidade brasileira e a sua posição em relação aos males de origem na América Latina.

Na sequência, trazemos aspectos que julgamos centrais no pensamento pedagógico/educacional de Manoel Bomfim, e tecemos relações com o pensamento (des)colonial, seguido de algumas considerações (in)concluídas.

## **CONTEXTO E PENSAMENTO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL DE MANOEL BOMFIM**

A partir de meados do século 19 até o início do século 20, os ambientes que mais se urbanizaram e se industrializaram no país sofreram forte influência do pensamento europeu, especificamente do biologismo/positivismo, do darwinismo social, do organicismo spenceriano e do evolucionismo. O biológico, como modelo epistemológico utilizado para explicar cientificamente os fenômenos sociais, embasou um discurso científico evolucionista e eugenista, que exigia a busca do constante progresso. Botelho (1997, 2003)<sup>5</sup> destaca a “visão de luta universal dos organismos pela sobrevivência e de uma hierarquia natural que dividiria a humanidade em raças superiores e inferiores” (p. 79).

No final do século 19, “o Brasil vivia as angústias de se fazer uma nação civilizada e moderna em meio a prognósticos extremamente negativos no que dizia respeito à miscigenação” (TAMANO, 2017, p. 115). Os negros eram vistos como sendo a degeneração da raça humana (SILVEIRA, 2011), em um ambiente de descaso absoluto

<sup>5</sup> Botelho (1997) apresenta estudo exaustivo sobre a obra de Manoel Bomfim, em sua dissertação de Mestrado, com uma organização geral dos seus livros e outros escritos, que estão também publicados em artigo de 2003 aqui referenciado.

para com a sua situação no pós-abolição. Intelectuais e cientistas adeptos do eugenismo defendiam que a miscigenação com as raças inferiores (indígenas e negros) “poderia colocar em risco o progresso da sociedade” (JANZ JR., 2011, p. 97).

As “classes perigosas” (negros, escravos, ex-escravos, trabalhadores, doentes e pobres) passavam a ser objetos da ciência e essas novas teorias explicativas serviriam, agora, para, além de explicar o atraso brasileiro frente à Europa e o mundo civilizado, determinar quem era diferente e inferior. (JANZ JR., 2011, p. 107).

Com base nesta teoria eugenista (STEPAN, 2005), ocorreu o incentivo à imigração de europeus, para substituir a mão-de-obra escrava, como meio para chegar ao progresso e contribuir no branqueamento da nação. Contribui nessa compreensão a reflexão de Santos (2008):

De maneira bem ampla, podemos definir que os planos de eugenistas e sanitaristas consistiam em eugenia preventiva (controle dos fatores disgênicos pelo saneamento ambiental), em eugenia positiva (educação, incentivo e regulação da procriação dos capazes) e na eugenia negativa (evitar a procriação dos considerados incapazes). O objetivo era modernizar o país e apagar os símbolos da degeneração. Dos sanitaristas, que negavam as teses da inata indolência tropical, vieram os remédios para um futuro promissor: a educação higiênica e as ações públicas sanitárias. As condições sanitárias teriam de modificar-se para que, transformando os indivíduos, os seus descendentes fossem beneficiados. Eugenistas e sanitaristas entendiam que as reformas das políticas públicas de saúde aprimorariam a capacidade hereditária. (p. 22).

A análise de Tamano (2017) concluiu que o higienismo se tornou hegemônico no início da República, tendo mudado o foco da raça como responsável pelas mazelas nacionais para as doenças. Deste modo, a questão do desenvolvimento em maior escala passou a ser a superação do problema da higiene corporal, intelectual e moral como entrave para o progresso do país.

A atuação de Bomfim exerceu forte influência no campo educacional, por meio de sua dedicação à elaboração de currículos e materiais didáticos para a formação de educadores, deixando sua marca na difusão do pensamento higienista. Dentre as diversas obras, *Lições de pedagogia* (1926) contempla suas principais concepções voltadas ao campo educativo/pedagógico, desde o final do século 19, no Brasil. Os princípios higienistas defendidos por Bomfim, como parte do processo de ensino escolar, visavam a ampliar a saúde física e higiene física e mental ou moral.

Abrimos aqui uma janela para detalhar quais aspectos estavam inclusos no higienismo, de acordo com Bomfim. As providências higiênicas por ele apregoadas atingiam amplamente as condições das escolas até a vida das crianças e suas famílias. O processo educativo deveria orientar sobre a prevenção e o combate às doenças como a febre amarela, a peste, a cólera, a varíola, a lepra, o tifo e a tuberculose. Estas, “pela sua virulência ofereciam riscos iminentes à população” (BORGES, 2006, p. 64), porém, como orientava Bomfim (1926) em *Lições de Pedagogia*, a higiene escolar incluía as condições e o ambiente escolar como “o conjunto de regras e indicações que presidem a vida escolar, quanto à defesa da saúde [...] condições e qualidades do local das classes, disposição, condições e organização do material escolar distribuição dos horários...”

(BOMFIM, 1926, p. 58). Previa a distribuição geográfica das escolas de acordo com as necessidades da população, dentro do critério da “instrução primária ao alcance de todos” (*Idem*, p. 58), sendo que a localização deveria atender às exigências de um local salubre, com solo seco, bem arejado e iluminado, livre de poeiras e ruídos da rua. Sua concepção trazia elementos atuais de uma opção ecológica, de cuidado ambiental, ao prescrever, por exemplo, que a escola fosse cercada de árvores, cuidando para não abafar o ambiente. Escreveu ele que

Em nosso clima, a árvore é o mais salutar dos temperantes para a habitação. Atenua a crueza da luz, mantém a pureza do ambiente, drena o solo, protege contra as intempéries - contra as rajadas frias e contra os mormaços escaldantes. Se há possibilidade de orientar livremente o prédio, convém dirigi-lo para leste e expô-lo francamente às brisas matinais. (BOMFIM, 1926, p. 58).<sup>6</sup>

A referida obra segue com orientações sobre a distribuição interna de salas bem iluminadas, de preferência com a luz natural por meio de janelas largas, indicando, inclusive, metragem e quantidade máxima de alunos por sala, sempre de acordo com as condições higiênicas e pedagógicas. Além das salas amplas, incluía também, nas suas medidas higiênicas, o número máximo de 35 alunos em salas de, no mínimo, 40m<sup>2</sup>. Além disso, bancos e carteiras, com um apurado detalhamento, deveriam ser adequados à altura das crianças, com equilíbrio entre carteiras e bancos, para evitar um desvio forçado da coluna e do busto ao ler e escrever (BOMFIM, 1926, p. 63-64). Havia outros aspectos de higiene quanto à leitura, com orientações em relação ao tamanho da letra, compatível com a faixa etária, tipo e cor do papel. E quanto à dinâmica das aulas, indicava aspectos ainda válidos para os dias de hoje: o tempo das atividades deveriam dosar aulas, recreios, descanso para assimilação dos conhecimentos, alternância entre atividades teóricas e práticas.

Na organização de horário é preciso atender de modo especial: à duração que devem ter as lições, ao número de horas de trabalho mental que a criança pode dar por dia, ao número de horas que deve passar na escola, à relação dos intervalos ou repousos entre as lições, e à alternância de trabalhos práticos e trabalhos teóricos. (BOMFIM, 1926, p. 64-65).

Vale destacar, ainda, que as normas higiênicas se estendiam para a área da alimentação, da habitação, do vestuário e de hábitos de limpeza ou asseio, como a inclusão de um vasto programa de ginástica educativa, avaliada como essencial na educação moral das crianças e adolescentes. Para Bomfim,

A educação física se deve fazer por uma combinação da ginástica e os exercícios de jogos de esportes. Da adolescência para a mocidade, são esses exercícios muito indicados, não só pelos seus efeitos no desenvolvimento e no apuro muscular, como principalmente, pelo seu caráter de escola moral - cultura da vontade, formação do caráter, prática da temperança, hábito de método, espírito de disciplina, desenvolvimento da atenção, sistematização da tenacidade, capacidade de esforços... (1926, p. 77).

<sup>6</sup> Para facilitar a leitura, atualizamos a ortografia para o português atual.

Com tal horizonte que a proposta de educação higienista de Bomfim focava, fica evidenciado que, se houve influências do ambiente intelectual do momento histórico, estas contribuíram efetivamente com a difusão de uma compreensão que passou a vigorar na década de 1920: “época na qual foi sendo estabelecida uma forte crença na educação como proposta de superação do atraso em relação a outros países” (BORGES, 2006, p. 23).

Para além do currículo escolar, a educação também seria um meio para disciplinar e adquirir um conjunto de hábitos geradores de autonomia e de adequação dos indivíduos às exigências sociais e demandas da sociedade industrial nascente. Adepto dessa visão do papel da educação,

É possível afirmar que Bomfim foi um dos mais convictos adeptos da ideia de que, o acesso à educação seria a resposta para lidar com as exigências e controvérsias de uma nova ordem social que se consolidava no Brasil na transição do século XIX para o século XX: a ordem social burguesa. (BORGES, 2006, p. 19).

Os estudos de Gontijo (2010), corroboram esta linha de compreensão:

Na contracorrente das interpretações em voga acerca do atraso brasileiro, comumente explicado pelos determinismos do meio (o clima tropical) e da raça, Bomfim, como outros intelectuais de sua época, acreditou que o tema da educação e da instrução pública possibilitava a definição de sua identidade como intelectual, assim como a afirmação da própria identidade nacional. (GONTIJO, 2010, p. 12).

Rejeitando o determinismo de inspiração biologicista e racista, acreditava na ciência e na educação como caminho imprescindível para viabilizar o progresso de acordo com as aspirações da modernidade, após aproximadamente quatro séculos de escravidão.

A convicção de Bomfim sobre a tese da educação como redentora teria nascido quando de sua leitura ao relatório da instrução pública norte-americano<sup>7</sup> sobre a educação nos estados da federação daquele país, divulgado em 1893 (GONTIJO, 2010). Passou a fazer parte do grupo dos que “criticavam a limitação do poder central no âmbito da instrução primária, afirmando o equívoco da orientação constitucional descentralizadora” (GONTIJO, 2010, p. 14). As condições históricas estavam a exigir a expansão das escolas de formação de professores, juntamente com a definição de teorias e métodos que deveriam orientar o ensino escolar, cuja implantação era vista como uma de extrema urgência.

Nesse mesmo período, ao final do século 19, estava se desenvolvendo na Europa um sistema de formação de professores, um conjunto de teorias pedagógicas e manuais didáticos de práticas didáticas. Como diretor do *Pedagogium*, Bomfim viajou à Europa em 1902, onde teve contato com a pedagogia experimental “fundada na observação de fatos,

<sup>7</sup> Parte do referido relatório foi publicado no Brasil na Revista Pedagógica, tomo 9, n. 48, 15/6/1896, p. 290-331. No Brasil, a primeira estatística da instrução pública nacional foi realizada em 1916, indicando um analfabetismo de 69,2% da população, em um período que o governo federal ainda não assumia o protagonismo da educação primária. Este ficava por conta dos Estados (GONTIJO, 2010).

base para a elaboração de métodos práticos destinados à avaliação da aprendizagem, à medição da inteligência e das aptidões das crianças”. (GONTIJO, 2010, p. 22).

Após a sua volta, contribuiu na criação do Laboratório Experimental de Psicologia no *Pedagogium* – um gabinete de experimentações científicas criado em 1890, do qual ele já havia sido diretor anteriormente –, que se tornou instrumento de difusão da pedagogia experimental para a realização de pesquisas aplicadas fundamentadas em paradigmas científicos das ciências biológicas/naturais e sociológicas positivas, cuja base eram os “experimentos, análises estatísticas e observação sistemática”. (GONTIJO, 2010, p. 23).

Neste sentido, cabe a pergunta: Em que medida Bomfim teria se libertado do paradigma biológico dominante, em razão do seu tema foco ter sido a educação, como redentora nacional para introduzir o país no progresso da modernidade burguesa, tendo em conta o contexto nacionalista da segunda metade do século 19 em diante?

Algumas autoras e autores contribuem para elucidar esta questão. De acordo com Oliveira (2015), “Entre a hereditariedade que determina inferioridades inabaláveis segundo as leis da natureza e a educação capaz de alterar tais leis, Bomfim fica com a educação. Até aqui é a educação que alavanca a mudança social”. (p. 780).

Buscando contribuir na compreensão do pensamento de Bomfim, Botelho (2003), de maneira mais ampliada em torno da obra do autor, enfatiza que o interesse de Bomfim pela educação favoreceu a produção de uma reflexão de caráter histórico-cultural pioneira. Para Bomfim, o atraso brasileiro se deve ao “parasitismo”, cujo termo designa o processo de exploração de países colonizadores em relação aos colonizados, bem como das elites em relação à população de cada país.

Para o autor, especialmente a partir de *América Latina: males de origem*, Bomfim (2008) recusa a teoria do racismo científico para explicar a realidade brasileira, e nega o paralelismo entre o biológico e o social, denunciando com veemência o seu caráter ideológico. Faz crítica à transferência de categorias biológicas para o estudo da sociedade, pois, para ele, a dimensão biológica é distinta da especificidade de estruturas sociais, não contemplando processos históricos e suas relações sociais. A pesquisadora Lúcia Oliveira (2015), vai na mesma linha de argumentação:

Nesta obra combate o racismo, o evolucionismo e o positivismo. Vai contra a explicação racial em voga, contra a hierarquia entre as raças que, segundo ele, servia para justificar o domínio dos fracos pelos fortes. Ataca ideias e visões consideradas científicas à época e que se faziam presentes de diferentes modos em autores importantes como Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha. (p. 776-777).

Em que pese sua inserção na lógica das ciências naturais aplicada à sociologia, ao utilizar a noção de parasitismo social, sua interpretação dos males de origem na América Latina volta-se às heranças do colonialismo.

Segundo Botelho (2003),

Ao longo de três décadas, Bomfim amadureceu sua tese dos males de origem, segundo a qual, os problemas econômicos, políticos e culturais contemporâneos do Brasil, e dos outros países da América Latina, decorreriam do próprio processo histórico de colonização e da herança cultural ibérica dos colonizadores. Esta herança



no caso do Brasil seria acentuada pelo sistema escravista sob o qual nos formamos e a monarquia bragantina que institucionalizou as relações políticas no século XIX. (BOTELHO, 2003, p. 88).

Para combater essa herança ibérica e sua influência degenerativa na sociedade brasileira, Bomfim propunha o investimento no sistema educacional brasileiro. De acordo com Botelho (2003), Bomfim critica severamente os intelectuais que espalhavam o pessimismo em relação ao futuro nacional. A única solução que esses intelectuais artífices da teoria do branqueamento – uma ideologia que afirmava a supremacia das raças arianas – eram capazes de indicar era o de um gradual “embranquecimento” da população. Em relação à postura de Bomfim, Botelho destaca:

Critica a inviabilidade do país para ingressar no progresso da modernidade, a que estaríamos destinados, demonstrando inclusive (com uma incrível lucidez crítica para a época) como a importação das doutrinas raciais europeias cumpriam determinadas funções ideológicas no próprio ideário liberal-oligárquico mais amplo da Primeira República. (BOTELHO, 2003, p. 92).

Apesar dessa postura, que podemos caracterizar como descolonial, de outra parte, ela não consegue desvencilhar-se dos pressupostos do paradigma de dependência cultural. Ao invés de apontar para a necessária transformação das estruturas de dominação, Bomfim cai na ideologia ilustrada oriunda da Europa, propondo uma maneira de o país ajustar-se e seguir o modelo da modernidade europeia que consolidava uma sociedade capitalista industrializada. Ao mesmo tempo em que, em algumas obras apresenta um pensamento crítico, com conteúdo histórico e de condenação ao racismo científico, em outras recai novamente na educação, como panaceia para todos os males do país. Destacamos aqui, no entanto, o contraponto de Botelho:

[...] ao rejeitar a assimilação do social pelo biológico, reclamando a especificidade do processo histórico-social, sua interpretação da formação social brasileira afasta-se, metodologicamente, em pontos cruciais do lugar comum, por assim dizer, da ciência do seu tempo, e antecipa, num certo sentido, a discussão que marcaria a própria formação da sociologia no Brasil nos anos 30. [...] É exatamente neste sentido que a defesa da educação popular de Manoel Bomfim, tomando como premissa que os sistemas educacionais moldariam as sociedades, permitira-lhe fazer frente às teses deterministas fundadas no dogma da hierarquia natural entre homens e nações. (BOTELHO, 2003, p. 92).

Nesse sentido, embora dentro dos limites das compreensões das ciências sociais da época (BOTELHO, 2003), transparece que Bomfim assumiu um pensamento com elevado grau de criticidade em relação ao método histórico-genético. Seu contradiscurso, ou discurso crítico, situado no interior das concepções ideológicas dominantes – pois os pensadores são influenciados e condicionados por seus contextos histórico-sociais –, rompe com os paradigmas deterministas raciais e geográficos. A partir de tais ênfases sobre a obra *América Latina: males de origem*, inferimos que Bomfim esboça elementos de um pensamento crítico e descolonial latino-americano; mesmo que em outros aspectos, identifica-se a reprodução de elementos de colonialidade, ao não abandonar raízes de teorias eurocêntricas descontextualizadas.

Com base nos estudos de Botelho (2003), argumentamos que não cabe absolutizar certos aspectos de um pensador como Bomfim sem considerar outros. Em uma das suas últimas obras, *O Brasil nação: realidade da soberania brasileira* (BOMFIM, 1996), considerado o terceiro livro de sua trilogia social (FILGUEIRA, 2012), Bomfim lembra e discute um modelo de revolução adequado à realidade brasileira, partindo do movimento histórico do capitalismo. Ao rejeitar o modelo russo, o fascismo de Mussolini e a revolução de 1930, propõe algo diferente que se aproxima à revolução mexicana. Faz uma dura crítica denunciando que a dependência de Portugal tolheu a ligação do Brasil com a América Latina e que, por isso, os brasileiros não aproveitaram para aprender com a experiência das culturas existentes no continente latino-americano.

A nosso ver, nesta obra há aspectos claros de autonomia de seu pensamento, de acordo com o excerto que segue:

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 dimanava 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; [...]. (BOMFIM, 1996, p. 572-573).

No mesmo livro, o autor indica que a revolução no seu modo de compreender passa pela educação. Critica os governantes que, segundo ele, não preparam a nação para a vida moderna, mantendo-a no analfabetismo com a população despreparada, afirmando que:

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 [...]. (BOMFIM, 1996, p. 518).

Desse modo, propunha que o desastre somente seria evitado agindo 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” (BOMFIM, 1996, p. 519), mesmo que para isso seja necessária uma nova ordem política.

No estudo de Botelho, a visão da educação, como redenção nacional, aparece nessa obra com toda a sua dramaticidade, como decorrência “de toda uma trajetória dedicada à defesa da educação pública e popular” (BOTELHO, 2003, p. 95). A crença de que os sistemas educacionais teriam a força de moldar as sociedades, “De certo modo, representa a condição de uma interpretação de feição mais sociológica (em contraposição à biológica) da sociedade, mas, ao mesmo tempo, também o seu próprio limite” (BOTELHO, 2003, p. 96). O autor refere tal conclusão ao fato de que, por meio desse itinerário teórico, Bomfim pode relativizar a concepção da sociedade como organismo biológico e formular ideias de reforma, de mudança histórica da sociedade.

## ASPECTOS DESCOLONIAIS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE BOMFIM

Inicialmente, destacamos a complexidade histórica, que se caracterizava pelo predomínio dos modelos naturalistas, nos quais o pensamento de Manoel Bomfim se vinculava, embora de maneira distinta. Estes modelos, com base em teorias raciais, climáticas e geográficas importadas, ofereciam explicações deterministas da realidade social. Em decorrência, em sua proposta pedagógica é possível identificar diversos aspectos descoloniais, mas também elementos característicos, que, a partir do olhar atual, podemos identificar como sendo reprodutores da colonialidade.

Ao falar do papel do professor, por exemplo, rejeita as relações autoritárias, condenando esta prática nas escolas da época. Cabe ao professor “escolher e sistematizar os fatos, sugerir as hipóteses, verificar as conclusões, insinuar as aplicações, lembrar as analogias” (BOMFIM, 1926, p. 26). Juntamente com essa posição, Bomfim afirma princípios da Escola Nova como o da centralidade da criança e não do professor. Para ele, a escola deveria ensinar a aprender, ou seja, “tornar o indivíduo capaz de adaptar-se, modificar-se por si mesmo” (GONTIJO, 2010, p. 26). Além do mais, acreditava que a escola não deveria formar pessoas submissas, ajustadas a uma sociedade guiada por imposições superiores.

Como defensor da instrução primária pública para todas as crianças brasileiras, Bomfim afirmava que essa seria “a que mais concorre para a formação do caráter nacional, e do espírito público e a única que prepara os povos para o regime democrático [...]” (BOMFIM, 1932, p. 55). Ao afirmar isso, criticava veementemente a inexistência de uma instrução universal ao final do século 19.

Em 1921, fez a defesa radical do direito à educação, como direito da criança e dever do Estado:

O direito que tem a criança de ser convenientemente educada, representa, para o Estado, o dever explícito de assegurar-lhe essa educação, porque o Estado é a organização social explicitamente encarregada de garantir direitos (BOMFIM, 1921 *apud* GONTIJO, 2010, p. 77).

Sua compreensão acerca do papel do Estado, que entende como a sociedade é organizada na existência coletiva, e a absoluta necessidade de educar convenientemente as crianças, leva-o a defender que a sociedade não pode exigir “moralidade e atividade” se não oferece as possibilidades de realizar a vida nestas condições; que o Estado deve fazer com que os mais fortes respeitem os direitos dos mais fracos, para cumprir o direito à educação. Ainda, enfatizava que o Estado, se não cumpre o seu dever elementar de justiça, que inclui a garantia do direito à educação, não tem o direito de intervir na vida das populações, por exemplo, de punir a quem não teve a garantia de direitos. Em sua visão, a ameaça de um Estado punitivo em nada contribui à educação. Defendia, pois, um Estado forte, que providenciasse educação e saúde básica para todos os cidadãos e, por isso, afirmava que

A vida não lhe será possível, senão humana, moralmente, e, para tanto, é lhe em absoluto necessário ser convenientemente educada. A sociedade, que mais tarde, vai exigir moralidade e atividade, tem o dever de garantir e fornecer à criança as

possibilidades de realizar a vida nessas condições. Para ser implacável, como é, nas exigências, ela tem de ser completa nas garantias. (BOMFIM, 1921 *apud* GONTIJO, 2010, p. 76).

A partir dessas considerações destacadas em sua obra, podemos verificar em Bomfim uma visão de educação universal que conduz os indivíduos a uma emancipação individual. Ele acreditava que a instrução pública e a educação como um todo seriam a base da sociedade e a principal ferramenta para a criação de indivíduos plenamente aptos à vida social.

Neste viés, em que medida podemos perceber elementos de (des)colonialidade em seu pensamento?

Recordamos, aqui, que as contradições em torno da (des)colonialidade, entre outras, congregam as seguintes características: a descolonialidade, pela postura e luta anticolonial ou de superação das heranças do colonialismo; e a colonialidade, pela reprodução das dominações euro/nortecêntricas, associadas às heranças do regime colonial escravocrata, identificadas como posturas e práticas de colonialidade do poder, do saber/conhecimento, do ser e da natureza. Esse processo contraditório foi agravado pelas heranças do colonialismo e da escravidão, e ampliou rapidamente as desigualdades no período pós-república, em um ambiente de acelerada industrialização, especialmente no início do século 20.

Entendemos que os aspectos descoloniais estão bem mais presentes na análise latino-americana de Bomfim do que no pensamento pedagógico produzido a partir de sua experiência e inserção em defesa de uma educação pública universalizada. Podemos perceber neste intelectual um nacionalismo forte, com críticas ao colonialismo europeu e fazendo uma tentativa de resgate ao orgulho de ser, não apenas brasileiro, mas latino-americano. Bomfim faz esse resgate, demonstrando como as mazelas que afligem o povo latino-americano são causadas pelos próprios colonizadores, que, conscientes do que poderiam causar, decidiram que isso era o melhor para o povo colonizado. Citando Bomfim (2008, p. 81),

O regime parasitário sob o qual nasceram e viveram as colônias da América do Sul influiu naturalmente sobre o seu viver posterior, quando já emancipadas. Há no caráter das novas nacionalidades uma série de qualidades – vícios – que são o resultado imediato desse mesmo regime imposto pelas nações ibéricas. Essas qualidades traduzem a influência natural do parasita sobre o parasitado, influência constante, fatal mesmo, nos casos de parasitismo social, máxime quando o parasitado procede diretamente do parasita, quando é gerado e educado por ele.

Além disso, o autor demonstra que os estigmas que os europeus atrelaram ao povo latino-americano não são consequência por pertencerem a uma raça inferior, mas, sim, culpa direta da colonização e da forma como ela foi feita. Assim, destoando do discurso europeu eugenista, podemos perceber que, em sua análise, Bomfim não via relação da violência ou criminalidade com a raça, como afirmavam os eugenistas, mas que fazia o paralelo entre educação e violência, conforme suas palavras:

Não há na história da América Latina um só fato provando que os mestiços houvessem degenerado de caráter, relativamente às qualidades essenciais das raças progenitoras. Os defeitos e virtudes que possuem vêm da herança que sobre eles pesa, da educação recebida e da adaptação às condições de vida que lhes são oferecidas. Consultem-se as estatísticas de qualquer cidade sul-americana, e ver-se-á que o número de delinquentes mestiços é, talvez, relativamente inferior ao dos criminosos de raças puras (BOMFIM, 2008, p. 212).

Fica evidenciada nesta obra de Bomfim, portanto, uma visão da relação colonizador-colonizado que destoava dos outros grandes pensadores, artistas e políticos de sua época, uma visão que podemos identificar como descolonial.

## CONCLUSÃO

Sem querer esgotar os aspectos do foco deste estudo bibliográfico, nossa intenção foi, a título de ensaio, compreender o pensamento de Manoel Bomfim, situando-o no tempo histórico, buscando encontrar sentidos e estabelecer relações com o que hoje caracterizamos como (des)colonialidade. Nesta perspectiva, quais são os elementos de colonialidade que podemos apontar em Bomfim?

Reconhecemos que o higienismo originário de teorias europeias e estadunidenses se constitui um aspecto central de reprodução da colonialidade. Bomfim assimilou e formulou seu projeto educativo inspirado no higienismo, valorizado por ele pela sua capacidade de civilizar e regenerar indivíduos e sociedades. Pela concepção idealista de educação como redentora da sociedade, a cultura da higiene, articulando saúde e educação, prestou-se a ser um instrumento de ocultamento das contradições sociais (BORGES, 2006), restringindo a explicação das causas da pobreza e do atraso do país a fatores de ordem moral e de higiene.

Em nosso modo de avaliar a complexidade histórica de uma época, vista a partir de parâmetros atuais, é improvável, no entanto, desconsiderar os aspectos descoloniais de seu pensamento, na medida em que ele não adotou a transferência de conceitos biologicistas na sua totalidade para a interpretação da realidade social (BOTELHO, 2003).

Deste modo, entre os aspectos descoloniais que podem ser destacados em Bomfim, ressaltamos: a) ele se posicionou criticamente em relação à ideologia eugenista; b) desvinculou-se das concepções que transferiam a lógica biológica para a interpretação da sociedade (BOTELHO, 2003); c) com sua base de formação na psicologia, defendia que a herança biológica na vida psíquica é muito restrita, resumindo-se a tendências e inclinações que, nas relações dos indivíduos com o meio – mediante “sistematizações, processos e recursos de natureza psíquica, superior e consciente” (BOMFIM, 1921 *apud* GONTIJO, 2010, p. 43) – modificam a maneira de ser e agir; d) rejeitou, igualmente, determinismos que relacionavam as inferioridades e condições ambientais à impossibilidade de um desenvolvimento autônomo de nosso país; e) especialmente em *América Latina: males de origem* (2008), pensou o Brasil no contexto latino-americano; f) para ele, as causas dos males de origem se devem à exploração das colônias pelas metrópoles (OLIVEIRA, 2015); g) combateu as teorias racistas; h) defendia um tipo de nacionalismo que deveria ser condição para a construção de um país independente de seus colonizadores (BORGES, 2006).

Evidentemente, ao utilizarmos a grafia (des)colonialidade, já afirmamos que se trata de processos tensos, não sem contradições, sobretudo em outras obras, em que o autor continua preso a certos aspectos das teorias eurocêntricas típicas da época. Nos estudos dos autores aqui referenciados, encontramos concordância na compreensão de que Bomfim não se filiou à concepção da sociedade como organismo biológico, o que lhe possibilitou questionar os regimes da monarquia e da escravidão, bem como os parâmetros do liberalismo oligárquico da Primeira República (BOTELHO, 2003). Deste modo, mesmo que, com base em concepções idealistas, Bomfim ofereceu elementos para retomar a questão social no horizonte da “pós-abolição”, que não significou o fim da escravidão, questão essa desautorizada pelo “racismo científico” difundido naquele momento histórico.

Concluímos que há indícios, em diversos estudos revisados para este artigo, de que Bomfim foi um autor da contracorrente hegemônica e que tenha possivelmente pagado por isso, com um esquecimento por seus pares, tendo presente a realidade acadêmica e interesses políticos que contribuíram com o seu silenciamento.

Além do mais, percebemos que na complexidade de sua vasta obra, podem ser identificados aspectos pertinentes para a compreensão do sistema educativo brasileiro, que ainda carrega as marcas dessa historicidade. Por essas heranças passa, também, a problemática relacionada à (des)colonialidade em nossa América, em uma perspectiva crítica.

## REFERÊNCIAS

- BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem* [on-line]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 291 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zg8vf/pdf/bomfim-9788599662786.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020. (Biblioteca virtual de ciências humanas).
- BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia*. Theoria e prática da educação. 3. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1926.
- BOMFIM, Manoel. *O Brasil Nação: realidade da soberania brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- BOMFIM, Manoel. *Cultura e educação do povo brasileiro: pela difusão da instrução primária*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1932. p. 55-62. (Originalmente publicado no periódico República, n. 291, 2/9/1897).
- BORGES, Roselania Francisconi. *A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação*. 2006. Dissertação. 122 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- BOTELHO, André Pereira. Na contracorrente do naturalismo: relações sociais na interpretação do Brasil de Manoel Bomfim. *Temáticas*, IFCH/Unicamp, Campinas, ano 11, n. 21/22, p. 75-100, 2003. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/publicacoes/pf-publicacoes/tematicas\\_ano\\_11\\_n\\_21-22\\_-\\_checado\\_-\\_junho2017.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/publicacoes/pf-publicacoes/tematicas_ano_11_n_21-22_-_checado_-_junho2017.pdf). Acesso em: 9 jun. 2020.
- BOTELHO, André Pereira. *O batismo da instrução: atraso, educação e modernidade em Manoel Bomfim*. 1997. 197 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280425>. Acesso em: 15 jun. 2020
- FERREIRA, Tiago. O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar. In: PORTAL GELEDÉS. *Artigos e Reflexões*, 16.07.2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- FILGUEIRA, André Luiz de Souza. A utopia nacionalista de Manoel Bomfim. *Em Tempo de Histórias*, PPGHIS/UnB, Brasília, n. 20, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19864/18311>. Acesso em: 9 jun. 2020.
- GONTIJO, Rebeca (org.). *Manoel Bomfim*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-da-populacao-cor.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

IOKOI, Zilda Márcia Grícoli. *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

JANZ JR., Dones Cláudio. O valor da eugenia: eugenia e higienismo no discurso médico curitibano no início do século XX. *Cordis. História, Corpo e Saúde*, n. 7, p. 87-120, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/viewFile/10380/7727>. Acesso em: 2 jun. 2020.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Manuel Bonfim: autor esquecido ou fora do tempo? *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 05.03, p. 771–797, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sant/v5n3/2236-7527-sant-05-03-0771.pdf>. Acesso em: 20 maio 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones Latinoamericanas* [En línea], Ano n. 5, jul-dic. 2011. Disponível em: <http://revistascientificas.udg.mx/index.php/CL/article/view/2836/2574>. Acesso em: 16 maio 2020.

SANTOS, Ricardo Augusto dos. *Pau que nasce torto nunca se endireita! E quem é bom já nasce feito?: esterilização, saneamento e educação: uma leitura do eugenismo em Renato Kehl (1917-37)*. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008. Disponível em: [https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2008\\_SAN-TOS\\_Ricardo\\_Augusto\\_dos-S.pdf](https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2008_SAN-TOS_Ricardo_Augusto_dos-S.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVEIRA, Cristiane da. *(Re)leituras de Manoel Bonfim: a escrita da história do Brasil e o ser negro na passagem do século XIX para o XX*. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12697>. Acesso em: 22 jun. 2020.

STEPAN, Nancy. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação da América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/livro/hora-da-eugenia-raca-genero-e-nacao-na-america-latina>. Acesso em: 15 jun. 2020.

TAMANO, Luana Tiek Omena. O movimento sanitário no Brasil: a visão da doença como mal nacional e a saúde como redentora. *Khronos, Revista de História da Ciência*, n. 4, p. 102-115, ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/khronos/article/view/131909>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está  
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0