

## 4 Benjamin Constant: “Positivista”? “Intelectual”?

### 4.1 Palavras Iniciais

No capítulo anterior, procurei traçar um breve panorama do Brasil na segunda metade do século XIX e destacar *algumas* das principais características (econômicas, políticas, ideológicas, sociais e culturais) do País, naquela época. A seguir, tentei selecionar *alguns* aspectos, que me parecem relevantes para esta pesquisa, da história do Colégio Pedro II ao longo do Império, inserindo-o na trajetória do ensino secundário brasileiro. Finalmente, examinei a evolução, nos anos 1881-90, dos programas de matemática do dito Colégio, para caracterizar as tendências curriculares do período e para compará-las, já no Capítulo 5, com o programa imposto pela Reforma B. Constant e com os currículos posteriores.

No presente capítulo, abro parênteses no fluxo da narrativa histórica e concentro-me no indivíduo<sup>1</sup> Benjamin Constant Botelho de Magalhães, “autor”, por assim dizer, da reforma educacional que leva o seu nome. A literatura<sup>2</sup> é unânime em classificá-lo como “positivista”. O que significa isto? A que “positivismo” se faz referência? Em que medida teria ele aderido a tal corrente de pensamento? Na seção 4.2, procuro responder a essas questões. Desde logo, esclareço que *não* farei uma análise exaustiva dos “positivismos”, nem sequer daquele (o de Comte) a que aderiu (*em parte*, como se verá) Benjamin. Tentarei, apenas, caracterizar, em breves páginas, a doutrina comtiana e, *sobretudo*, *destacar nela os aspectos que parecem ter influído sobre B. Constant, mormente os que se notaram em sua reformulação do currículo de matemática do Colégio*

---

<sup>1</sup> É oportuno recordar novamente, aqui, as palavras de ARÓSTEGUI, 2006, p. 458: “3. O método histórico capta seu objeto através de conceitualizações sobre os *coletivos*, mas também sobre os *indivíduos*. [...], o contencioso entre individualismo e holismo é superável, e está hoje superado, [...]. As ações dos indivíduos não explicam a história, mas não se pode em absoluto marginalizar o seu papel. O método histórico deve buscar os coletivos sem esquecer os indivíduos. Nenhum desses planos da realidade social contém em si mesmo toda a sua inteligibilidade. O processo histórico se configura sempre pela interação das estruturas e do sujeito.” (*Grifos no original.*)

<sup>2</sup> ANDRADE, 1990, p. 11 *passim*; ARANTES, 1998, p. 189; AZEVEDO, 1976, p. 120; BARBOSA, 1988, p. 125; BELTRAME, 2000, p. 56; BERGO, 1979, p. 118; CARVALHO, 2003, p. 40 et seq.; COSTA, 2007, p. 418; LEMOS, 1999a, p. 11; MELLO, 2007, p. 37; MENDES, 1913, p. IX *passim*; MIORIM, 1998, p. 87; MOACYR, 1941, p. 257; PRIORE e VENÂNCIO, 2001, p. 272; SILVA, 1969, p. 220 *passim*; SOARES, 1998, p. 94 et seq.; VAINFAS, 2002, p. 86.

*Pedro II (o exame dessa influência será feito no Cap. 5)*. Tampouco elaborarei uma *biografia* de Benjamin, exceto suas atividades como professor, “positivista” e “intelectual”<sup>3</sup>. Remeto o leitor interessado a algumas obras que, dentre as consultadas por mim, abordam os “positivismos”<sup>4</sup>, o pensamento comtiano<sup>5</sup> e a vida de B. Constant<sup>6</sup>.

Também não analisarei a influência dos positivistas sobre o movimento republicano e sobre a ulterior mudança de regime, nem a história das “correntes positivistas brasileiras”; mais uma vez, remeto o leitor interessado à bibliografia<sup>7</sup>.

A partir da seção 4.3, tento caracterizar B. Constant como “intelectual”, nos sentidos que Sirinelli dá ao termo, para analisar, depois, *como* essa condição pessoal teria influenciado na Reforma educacional decretada em 1890. De início, busco mostrar que Benjamin foi um “mediador cultural”, pois levou determinados conhecimentos a terceiros que não os detinham. Em seguida, procuro evidenciar seu “engajamento político” e seu “engajamento educacional”.

Neste capítulo, farei uso de documentos que localizei no Museu Casa de Benjamin Constant.

## 4.2 Benjamin Constant: “Positivista” *Ma Non Troppo*

Como já disse no começo do capítulo, a literatura é unânime em rotular B. Constant de “positivista”, palavra reconhecidamente plurívoca<sup>8</sup>. A qual dos

<sup>3</sup> Nos já mencionados sentidos que SIRINELLI, 2003, p. 242, dá ao termo (vide Cap. 2).

<sup>4</sup> ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 10; JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 222; ROCHA, 2006, p. 24 passim.

<sup>5</sup> ANDRADE, 1990, p. 18 et seq.; ARANTES, 1998, p. 185 et seq.; CARVALHO, 2003, p. 9 passim; COTRIM, 1987, p. 177 et seq.; JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006, p. 222; LEMOS, 1999, p. 35 et seq.; MARÍAS, 2004, p. 385 et seq.; MELLO, 2007, p. 37 passim; MENDES, 1913, p. 421; PRIORE e VENÂNCIO, 2001, p. 270 et seq.; ROCHA, 2006, p. 39 passim; RODRÍGUEZ: 1982, p. 24 et seq.; SANTOS, 1988, p. 193 et seq.; SIMON, 2005, p. 144 et seq.; SKIDMORE, 2003, p. 98; SOARES, 1998, p. 33 passim.

<sup>6</sup> CARTOLANO, 1994, p. 14 et seq.; LEMOS, 1999a, p. 11 et seq.; MEZZARI, 2001, p. 8 et seq.; MUNIZ, 1978, p. 4 et seq.; PAIXÃO, 1998, p. 93 et seq.; SOARES, 1998, p. 94 et seq.; VAINFAS, 2002, p. 86 et seq..

<sup>7</sup> ANDRADE, 1990, p. 1 et seq.; ARANTES, 1998, p. 185 et seq.; CARVALHO, 2003, p. 9 passim; COSTA, 2007, p. 413 passim; FAUSTO, 2006, p. 130; LEMOS, 1999, p. 225 et seq.; MELLO, 2007, p. 37 passim; MENDES, 1913, p. 334 et seq.; PRIORE & VENÂNCIO, 2001, p. 270 et seq.; RODRÍGUEZ, 1982, p. 29; SANTOS, 1988, p. 193 et seq.; SCHWARCZ, 1998, p. 457; SKIDMORE, 2003, p. 98; SOARES, 1998, p. 94 et seq.; VAINFAS, 2002, p. 86 passim.

<sup>8</sup> JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 222: “2. Em um sentido mais amplo, um tanto vago, o termo ‘positivismo’ designa várias doutrinas filosóficas do século XIX, como as de Stuart Mill, Spencer, Mach e outros, que se caracterizam pela valorização de um método empirista e

“positivismos”, então, se ligou o “Fundador da República”? Sem dúvida, ao de Augusto Comte. Declarou-o, aliás, o próprio Benjamin; por exemplo, numa carta<sup>9</sup> à sua esposa, em 5 de junho de 1867. Transcrevo abaixo uma parte dessa carta, um trecho que será, mais à frente, objeto de exame sucinto, quando se for analisar a relação de Benjamin com a obra comtiana. Veja-se o fragmento em apreço:

[...] Tu és para mim muito mais que a Clotilde de Vaux era para o sábio e honrado Auguste Comte. Sigo, como sabes, todas as suas doutrinas, seus princípios, suas crenças: a religião da humanidade é a minha religião, sigo-a de coração com a diferença porém de que para mim a família está acima de tudo. É uma religião nova porém a mais racional, a mais filosófica e que dimana naturalmente das leis que regem a natureza humana. Não podia ser a primeira porque ela depende do conhecimento de todas as leis da natureza, é uma consequência natural do conhecimento e portanto não podia aparecer na infância da razão humana e mesmo quando as diversas ciências estavam em embrião. Não teria aparecido se ao gênio admirável de A. Comte não fosse dado, pela vastidão de sua inteligência, transpor os séculos que hão-de vir surpreendendo por sua sábia previdência as ciências em seu termo e dando-nos na sua religião positiva — a religião definitiva da humanidade.

Em outras ocasiões, Benjamin novamente declinou esta sua crença:

O concurso para o lugar de repetidor do curso superior da Escola Militar (Frederico de 85 — Novembro de 1873) parece ter sido a primeira ocasião em que Benjamin Constant afirmou solenemente sua adesão à doutrina regeneradora<sup>10</sup>. Antes de começar as provas orais, ele fez a declaração de que aceitava o Positivismo e de que pautaria por ele as suas lições, e consultou à meza examinadora si tal declaração o incompatibilizava para o lugar a que se propunha. O ex-monarca achava-se entre os assistentes, e a meza examinadora, segundo se dis, depois de um gesto imperial, declarou que Benjamin Constant podia prestar a sua prova.<sup>11</sup>

---

quantitativo, pela defesa da experiência sensível como fonte principal do conhecimento, pela hostilidade em relação ao idealismo, e pela consideração das ciências empírico-formais como paradigmas de cientificidade e modelo para as demais ciências. Contemporaneamente, muitas doutrinas filosóficas e científicas são consideradas ‘positivistas’ por possuírem algumas dessas características, tendo este termo adquirido uma conotação negativa nesta aplicação.”; ROCHA, 2006, p. 25: “Sob outro ângulo, de uma maneira mais estrita, o Positivismo pode ser visto como um sistema filosófico, criado pelo filósofo francês Augusto Comte [...]”; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 10: “O termo *positivismo* vem de Comte, que considerava a ciência como o paradigma de todo o conhecimento. No entanto, mais importante do que Comte para a linha anglo-americana foi a combinação de idéias empiristas (Mill, Hume, Mach & Russell) com o uso da lógica moderna (a partir dos trabalhos em matemática e lógica de Hilbert, Peano, Frege, Russell e das idéias do *Tractatus Logico-Philosophicus*, de Wittgenstein. Daí o movimento ser chamado também de positivismo lógico ou empirismo lógico.” (*Grifos originais.*)

<sup>9</sup> LEMOS, 1999a, p. 167 et seq.; MENDES, 1913, p. 205. SOARES, 1998, p. 96, também a cita, sem transcrevê-la.

<sup>10</sup> Empregada aí por R. Teixeira Mendes (positivista “ortodoxo”, fiel seguidor do pensamento de Comte), a locução deixa claro que se está a falar, aqui, do criador da “religião da Humanidade”.

<sup>11</sup> MENDES, 1913, p. 210. CARVALHO, 2007, p. 212, e LEMOS, 1999, p. 236, confirmam o episódio.

A seguinte efusão íntima, estraída de uma carteira de Benjamin Constant, patenteia todavia o ardor de suas dispozições morais e mentais néssa época:

“7 de julho de 1880. — Escóla Normal — Tratei hoje da adiçã dos números inteiros. — O Pozitivismo — Ésta sábia e abençoada doutrina a que devo tantos benefícios, sêjão quais fôrem os sacrifícios que me traga, que me imponha no empenho solene que tomo de seguir e cumprir fielmente os seus preceitos, dominará eternamente, tanto na vida pública como na vida privada, todos os meus sentimentos, pensamentos e atos. (assinado) *Benjamin Constant Botelho de Magalhães*.”<sup>12</sup>

Nessas manifestações, Benjamin alega seguir “fielmente” a doutrina comtiana, mas certas posturas assumidas por ele sugerem que não era bem assim, como se verá adiante.

#### 4.2.1

#### Alguns aspectos da doutrina positivista de Augusto Comte

O pensamento de Comte insere-se no contexto cientificista<sup>13</sup> do século XIX. Para ele, a Revolução Francesa fora um acontecimento causador de desordem sociopolítica na Europa; era preciso restaurar *alguma* ordem, e para isto ele tinha a sua proposta “científica” de ação<sup>14</sup>.

O positivismo comtiano baseava-se em quatro eixos<sup>15</sup>: a filosofia da história, a classificação das ciências, a sociologia positiva e a religião da Humanidade.

A filosofia da história “resume o pensamento de Comte sobre a evolução histórica e cultural da humanidade”<sup>16</sup> e formula-se na célebre “lei dos três estados”<sup>17</sup>. O primeiro estado, “teológico ou fictício”, corresponde à fase mítica, em que a humanidade, em sua “infância”, explica os fenômenos naturais apelando a causas sobrenaturais (influência dos astros, ação de seres mitológicos, intervenção de vários deuses ou de um só deus etc.). O segundo estado,

<sup>12</sup> MENDES, 1913, p. 243.

<sup>13</sup> JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 45: “**Cientificismo:** Ideologia daqueles que, por deterem o monopólio do saber objetivo e racional julgam-se os detentores do verdadeiro conhecimento da realidade e acreditam na possibilidade de uma racionalização completa do saber. Trata-se, sobretudo, de uma atitude prática segundo a qual ‘fora da ciência não há salvação’, porque ela teria descoberto a fórmula laplaciana do saber verdadeiro.”

<sup>14</sup> LEMOS, 1999, p. 41.

<sup>15</sup> ROCHA, 2006, p. 58.

<sup>16</sup> COTRIM, 1987, p. 178.

<sup>17</sup> COTRIM, 1987, p. 178 et seq.; JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 49; LEMOS, 1999, p. 36; MARÍAS, 2004, p. 386; MELLO, 2007, p. 95; ROCHA, 2006, p. 59 et seq.; RODRÍGUEZ, 1982, p. 24; SOARES, 1998, p. 43 et seq.; VAINFAS, 2002, p. 586.

“metafísico ou absoluto”, marca a “adolescência” da humanidade, fase em que esta ainda tenta explicar as causas dos fenômenos, já agora por meio de categorias filosóficas abstratas (democracia, liberdade etc.). O terceiro estado, “positivo ou científico”, fase “adulta” da humanidade, caracteriza-se pela ordem social e pelo rigor científico; aqui, as idéias são rigidamente organizadas e traduzem os fatos concretos, objetivamente observáveis; abandona-se a perquirição das causas primárias ou das causas finais; a inteligência humana só se preocupa em investigar as leis que regem os fenômenos e as relações entre estes.

O segundo eixo é a classificação das ciências<sup>18</sup>, divididas em abstratas e concretas. As primeiras seriam as “já completamente constituídas”, exceto a sociologia, a ser constituída pelo próprio Comte. Para este, as construções do espírito positivo seriam essencialmente objetivas e constituiriam representações correspondentes à verdadeira realidade do universo. Existiria uma relação entre os fenômenos mais simples (abstratos e gerais) e os mais complexos (concretos e específicos); os fenômenos deveriam ser estudados em ordem decrescente de generalidade e crescente de complexidade. Baseado nisso, Comte formulou uma classificação hierárquica das ciências abstratas, determinando, inclusive, a progressão em que elas deveriam ser ensinadas e aprendidas: a matemática, a astronomia, a física, a química, a biologia (ou fisiologia) e a sociologia. Essa ordem estaria justificada pela “generalidade decrescente” e pela “complexidade crescente” dos fenômenos estudados por tais ciências:

1. fenômenos matemáticos: extensão, forma, quantidade, movimento;
2. fenômenos astronômicos: movimentos e dimensões dos astros, e distâncias entre estes;
3. fenômenos físicos: calor, luz, eletricidade, magnetismo, som;
4. fenômenos químicos: combinações e recombinações entre átomos e moléculas;
5. fenômenos biológicos ou vitais: organização e funcionamento dos seres vivos;
6. fenômenos sociais: organização e funcionamento das sociedades humanas.

---

<sup>18</sup> ANDRADE, 1999, p. 60; COTRIM, 1987, p. 182; JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 222; LEMOS, 1999, p. 36; MARÍAS, 2004, p. 389; MELLO, 2007, p. 96; MENDES, 1913, p. 421; ROCHA, 2006, p. 63 et seq.; SOARES, 1998, p. 48 et seq.

As ciências concretas seriam aquelas ainda “não completamente constituídas”; por exemplo: a botânica, a geografia, a história, a mineralogia e a zoologia. Por imaturas para a interpretação dos fatos, eliminam-se a teologia e a metafísica, substituídas pela “sociologia”, termo criado por Comte para exprimir o estudo científico-positivo da sociedade.

O terceiro eixo da obra comtiana é a sociologia positiva<sup>19</sup>, fundada na supostamente necessária reforma das instituições sociais. Para começar, a reestruturação de cada indivíduo: antes, intelectual; depois, moral. A seguir, a reorganização política da sociedade. Comte quis demonstrar que os fenômenos sociais também são “naturais”, e que sua essência reside na coletividade e nas relações sociais. A sociologia positiva compreende uma parte estática — cujo objeto de estudo é o organismo social, formado de famílias e “pátrias” — e uma parte dinâmica — cujo objeto é a evolução humana, consubstanciada na atividade coletiva, em busca do progresso e da continuidade das boas relações sociais.

O quarto eixo principal da doutrina em tela foi a “religião da Humanidade”<sup>20,21</sup>. Após 1845, ano da morte de sua musa, Clotilde de Vaux, Comte postulou que só o sentimento puro e esclarecido tem o poder de tornar sagradas as relações humanas e de gerar em cada pessoa uma conduta verdadeiramente social. O filósofo concluiu nada haver de real no mundo senão o amor, cujo domínio compreende o sentimento e a ação. Representada por uma mulher e por seu filho, a Humanidade reuniria os atributos supremos da natureza humana e simbolizaria o conjunto dos ascendentes e dos descendentes, todos em eterna cooperação e solidariedade. O culto dessa religião seria racional e norteado pelo dogma da razão abstrata, âmago da ciência real. Como um sistema de crença e de organização social, essa religião imporia aos adeptos, unidos pelo dogma e pelo culto, um comportamento assemelhado. Para Comte, a noção de Humanidade e o espírito positivo gerariam uma comunhão intelectual benéfica à sociedade. A

<sup>19</sup> COTRIM, 1987, p. 183; JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 49; MARÍAS, 2004, p. 387; MELLO, 2007, p. 96-7; ROCHA, 2006, p. 67 et seq.; RODRÍGUEZ, 1982, p. 24; SOARES, 1998, p. 56 et seq.

<sup>20</sup> COTRIM, 1987, p. 183; JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 136; MARÍAS, 2004, p. 388; MELLO, 2007, p. 97; ROCHA, 2006, p. 74; RODRÍGUEZ, 1982, p. 25 et seq.; SOARES, 1998, p. 72 et seq.; VAINFAS, 2002, p. 586.

<sup>21</sup> “Definida por Comte, é a Humanidade o conjunto contínuo dos seres convergentes. Quando diz seres convergentes, quer significar que Ela é composta, não de todos os homens, mas somente daqueles que cooperam com seus sentimentos, seus pensamentos e seus atos para a obra comum do progresso.” *In*: LAGARRIDE, J. **A ditadura republicana segundo Augusto Comte**, p. 38. Porto Alegre: s/ed., 1957. *Apud*: ROCHA, 2006, p. 297.

ênfase recairia em valores morais: cada indivíduo deveria esforçar-se por ser abnegado, altruísta, bom, caridoso, competente, cooperativo, corajoso, decente, desprendido, devotado, digno, fraterno, generoso, justo, honesto, obediente, probo, reverente, solidário, valente etc.

#### 4.2.2

#### Aspectos da Matemática e da Educação Matemática em A. Comte

Neste item, procuro dar ao leitor uma idéia bem geral, sem aprofundamentos, do que eram as concepções de Augusto Comte sobre a matemática e a educação matemática. Para detalhes, remeto o leitor a Rocha<sup>22</sup>, em quem me baseei ao escrever esta parte do trabalho. Na seleção dos tópicos que deveriam integrar este item, busquei realçar *alguns* aspectos que me parecem relevantes para a minha ulterior análise da Reforma B. Constant (no Cap. 5), mormente a classificação, adotada pela Reforma, dos *ramos* das “matemáticas”.

No *Curso de Filosofia Positiva*, Comte dá a “verdadeira definição de matemática”: “A matemática tem por objetivo a medição indireta de grandezas, e se propõe a determiná-las umas pelas outras, de acordo com as relações exatas existentes entre elas”<sup>23</sup>.

Partindo de sua definição de Matemática, baseada na finalidade dessa ciência que, para ele [Comte], seria a medida [*rectius: medição*] indireta das grandezas, tem-se como objetivo das pesquisas matemáticas a determinação de quantidades desconhecidas, por meio de relações existentes entre elas, bem como de outras quantidades conhecidas. Em sua *Síntese Subjetiva*, Comte não muda em essência sua definição de Matemática, mas procura complementá-la, a fim de obter seu enquadramento de forma mais precisa em seu sistema filosófico, o qual buscava a ordem do estágio positivo, que estava por chegar. A Matemática passa, então, a ser entendida como a ciência que estuda a ordem universal, quando concebida em suas características de número, extensão e movimento, comum a todas as existências. Enfim, o conceito da *Síntese* tem apenas a finalidade de expandir a definição inicial, que indicava somente o seu destino físico, como se ele fosse o único, sem levar em conta a finalidade, comum a toda ciência, de contribuir para a concepção e implantação do estágio último a ser atingido por qualquer civilização. Assim, sua função mais importante seria social, não fazendo sentido o seu estudo apartado, apenas com o intuito de desenvolver a Matemática como uma ciência autônoma, tônica dos séculos XIX e XX, o que contrariava a concepção comtiana.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> ROCHA, 2006, p. 149 et seq.

<sup>23</sup> Id., *ibid.*, p. 182.

<sup>24</sup> Id., *ibid.*, p. 290.

Para Comte, a matemática dividia-se em “abstrata” e “concreta”<sup>25</sup>:

[...] A Matemática Concreta tem por objetivo descobrir as equações dos fenômenos. Pode-se, então, supor que ela precisa compreender tantas ciências quantas categorias distintas de fenômenos houver; mas estaríamos muito longe, sem dúvida, de ter descoberto leis matemáticas em todas as ordens de fenômenos existentes. Na realidade, segundo ele [Comte], só existiam até aquela época duas grandes categorias de fenômenos, cujas equações são conhecidas de forma constante: os fenômenos geométricos e os mecânicos. Ele conclui, assim, que a parte Concreta da Matemática consiste na Geometria e na Mecânica Racional.

Por outro lado, a natureza da Matemática Abstrata é determinada de forma precisa. Ela é composta do que [Comte] chama de *Cálculo*, tomando essa palavra em seu sentido mais amplo, que vai desde as operações numéricas mais simples até as combinações mais difíceis da Análise Transcendental. Seu objetivo propriamente dito é resolver todas as questões dos números. Seu ponto de partida é o limite da Matemática Concreta — o conhecimento das relações exatas — ou seja, as equações — entre diferentes grandezas consideradas simultaneamente. O objetivo do Cálculo, por mais indiretas ou complicadas que as relações possam ser, é descobrir quantidades desconhecidas por meio das conhecidas. [...]

Também segundo Rocha<sup>26</sup>, Comte “divide a parte abstrata da Matemática em *Cálculo Algébrico*, ou *Álgebra*, e *Cálculo Aritmético*, ou *Aritmética*”, de acordo com:

- (1) 1º critério — distinção pelo objeto:  
Álgebra é a transformação das equações propostas, de forma a exibirem o modo de formação de quantidades desconhecidas pelas conhecidas.  
Aritmética é a determinação dos valores dos números buscados que já estão representados por funções explícitas.
- (2) 2º critério — distinção pela “visão sobre quantidade”:  
 A Álgebra considera as quantidades em referência às suas relações (cálculo das funções).  
 A Aritmética considera as quantidades com relação aos seus valores (cálculo dos valores).

Essa divisão da Matemática Abstrata é encerrada com a conclusão de que o *cálculo de valores* pode ser considerado como uma aplicação específica do *cálculo de funções*, desaparecendo desse modo a Aritmética, como uma seção distinta do domínio da Matemática Abstrata.

Sobre a “matemática concreta”, ainda conforme Rocha<sup>27</sup>:

Na Matemática Concreta, é abordada primeiramente a Geometria, devido à generalidade e simplicidade de seus fenômenos. Se todas as partes do universo fossem consideradas imóveis, a Geometria ainda assim existiria. Por outro lado,

<sup>25</sup> ROCHA, 2006, p. 183.

<sup>26</sup> Id., *ibid.*, p. 192 et seq.

<sup>27</sup> Id., *ibid.*, p. 198.

para que existam os fenômenos estudados pela Mecânica, o movimento é necessário. Assim, a Geometria é a mais geral das duas e é, também, a mais simples, pois seus fenômenos são independentes daqueles da Mecânica, enquanto os fenômenos mecânicos são sempre estudados a partir dos da Geometria. [...] Essa era a idéia de Comte, ao iniciar seu estudo da Matemática Concreta pela Geometria.

Quanto à geometria, Comte pensava que<sup>28</sup>:

As questões geométricas podem ser, então, abordadas por meio de dois métodos gerais, comumente chamados de Geometria Sintética e Geometria Analítica, cujas denominações históricas eram Geometria dos Antigos e Geometria dos Modernos. Por achar que suas naturezas ficavam reveladas com maior precisão, Comte preferia chamá-los de *Geometria Especial* e *Geometria Geral*. [...]

Um fato ressaltado várias vezes no *Curso [de Filosofia Positiva]* é que a Geometria Especial, por sua própria natureza, deve ser uma introdução indispensável à dos modernos. Assim, é criada uma nova denominação para esses métodos. O primeiro pode ser designado por Geometria Preliminar, já que, em essência, foi simplesmente uma preparação para a nova Geometria; e, o outro, por Geometria Definitiva. Percebe-se, novamente, que a Filosofia criada por Comte concebe uma visão histórica do desenvolvimento científico, mas, o que prevalece ao final, é uma visão dogmática, pois a intenção é sempre atingir um estado definitivo que, para ele, seria o Positivo.

Tamanha era a importância atribuída por Comte à geometria analítica que ele chegou a escrever, sobre ela, um tratado, publicado em 1843. Sobre essa obra, diz Rocha<sup>29</sup>:

[...] Comte inicia seu tratado pela Geometria Analítica em duas dimensões. Verifica-se que a obra é eminentemente didática, pois, para cada item é especificado o número de lições necessárias ao seu estudo.

A primeira parte, uma introdução geral à Geometria Plana, é composta de três capítulos. No primeiro, são dadas noções fundamentais, abordando o objetivo geral e o caráter essencial da Geometria Analítica, além de traçar a verdadeira diferença entre esta e a Geometria dita dos antigos.

Sua idéia sobre a Geometria de Descartes é que ela seria uma generalidade da Geometria e serviria para simplificar o seu estudo. Em verdade, o pensamento matemático de Comte consistia em anular a oposição que existia na época entre a Geometria Sintética e a Geometria Analítica, uma vez que considerava falsa a idéia de que existiria uma Geometria pura, livre das referências cartesianas.

Comte, aliás, considerava *Geometria Geral* o nome mais apropriado para esse método analítico, deixando clara a superioridade da Geometria moderna sobre a dos antigos, a qual tratava apenas de problemas particulares. [...]

.....  
 Observa-se que ele não via a Geometria Analítica como um ramo da Geometria, como por exemplo o era a Geometria Projetiva, mas como um método a ser utilizado para generalizar a solução de problemas e as teorias geométricas. O que ele aconselhava era primeiramente o estudo da Geometria

<sup>28</sup> ROCHA, 2006, p. 198 et seq.

<sup>29</sup> Id., *ibid.*, p. 215.

Sintética, para só depois passar à Geometria Analítica, o que correspondia, aliás, à ordem histórica a partir da qual esses novos métodos foram construídos.

Rocha<sup>30</sup> avalia bem criticamente as idéias comtianas sobre a matemática:

Uma das características do Positivismo foi fazer uma extensa e minuciosa classificação dos vários campos do conhecimento humano, com o intuito de criar um Sistema Filosófico, que terminou por gerar uma nova Religião, sem Deus, mas que pretendia controlar a vida intelectual e social do estágio positivo a ser atingido por todas as civilizações humanas. Esse objetivo levou Comte a algumas delimitação incorretas e extremamente infelizes na Matemática, por não se encaixarem em seus esquemas pré-estabelecidos. Com isso, foram recusados pelo autor da *Síntese Subjetiva* conceitos importantes, tais como o das funções descontínuas e o das séries divergentes, bem como de várias teorias importantes, como a Teoria das Probabilidades e a Teoria dos Números.

A Matemática que Auguste Comte apresenta em seus trabalhos [...] foi a que se pode chamar hoje de Matemática elementar: a Aritmética; a Álgebra elementar; o Cálculo Diferencial e Integral elementares, sem um rigor mais apurado; a Geometria Euclidiana e Analítica; e a Mecânica Racional. Não há nada de novo em relação à Matemática já desenvolvida no século XVIII. Todo o desenvolvimento da abstração da Álgebra, da aritmetização da Análise, enfim, tudo que significou o desenvolvimento explosivo do formalismo e da Matemática pura, maior característica da Matemática do século XIX, não deixou sequer indícios na obra do sumo sacerdote da Religião da Humanidade. A impressão que se tem é que Comte não promoveu um grande desenvolvimento em suas obras, em comparação ao conteúdo da Matemática constante de seus cadernos, da época em que estudou na Escola Politécnica de Paris [...]

.....

Ora, de todo o exposto até aqui, fica claro que o conteúdo matemático na obra de Comte não traz nada de novo e, o que é mais significativo, todo o desenvolvimento da Matemática, no século XIX, seguiu um percurso totalmente diverso do previsto por ele. Isso implica dizer que o filósofo de Montpellier não teve qualquer influência no desenvolvimento dessa ciência básica. Pelo contrário, sua visão de fim da história, inerente à Lei dos Três Estados, fez com que sua obra em relação à Matemática já nascesse, em boa parte, ultrapassada, pois ele acreditava que ela já teria atingido o seu estágio positivo, bem como que os espíritos mais desenvolvidos da época já entendiam que, no desenvolvimento da Matemática, só restavam aperfeiçoamentos e nada de revolucionário faltava ser descoberto. Como a história demonstrou, ele estava absolutamente equivocado. Considerando os trabalhos de Comte, pode-se afirmar, de maneira peremptória, que nunca existiu uma Matemática Positivista! O que [...] o filósofo desenvolveu em seus livros foi uma visão positivista da Matemática, ou seja, não existe uma Matemática original, que possa ser extraída de sua obra.

E a educação matemática na obra de Comte? Recorro, ainda, a Rocha<sup>31</sup>:

[...] por que ensinar/aprender Matemática? Essa pergunta deve ser respondida junto com [...]: qual a importância da Matemática para o indivíduo e a sociedade? Essa junção é necessária considerando que Augusto Comte

<sup>30</sup> ROCHA, 2006, p. 283 et seq.

<sup>31</sup> Id., *ibid.*, p. 344.

subordinava tudo aos objetivos da sociedade, o que implica dizer que o motivo de ensinar/aprender Matemática está intimamente ligado à sua importância para o indivíduo e a sociedade. A Matemática foi a primeira ciência a se tornar positiva; logo, ela deve ser a primeira a ser ensinada na escala enciclopédica das ciências. Mas, a fim de evitar o desvio para uma matematização sem conseqüências ou objetivos, é importante o seu ensino após a educação espontânea [a qual iria até os 14 anos de idade] e em conjunto com a Astronomia<sup>32</sup>. A Matemática, embora tenha muitas aplicações práticas, deve ser ensinada como uma ciência abstrata. Aliás, no último trabalho de Comte — *Síntese Subjetiva* — ela é apresentada como sinônimo de Lógica. Assim, o seu principal desiderato seria o desenvolvimento do raciocínio, mas subordinado aos sentimentos. A educação espontânea já deveria ter despertado no aluno outras aptidões, mais ligadas à área afetiva do cérebro, antes do ensino da Matemática. Assim, juntamente com a Astronomia, ela seria a base em que se assentariam as demais ciências positivas, ajudando os indivíduos na compreensão das leis universais, o que por sua vez os auxiliaria na compreensão das leis sociológicas e morais. Isso levaria ao maior entendimento do seu papel e da participação social no cumprimento do objetivo da ordem positiva, o estágio mais desenvolvido da sociedade, para o qual tenderiam todos os povos da Terra.

[...] como se ensinar Matemática? [...] Fica clara [...] a importância dada por ele ao método genético<sup>33</sup>, ao processo heurístico<sup>34</sup> e, por conseguinte, ao uso da intuição, da indução e da história, na transmissão do conhecimento matemático.

[...] a quem ensinar Matemática? — é facilmente respondida se considerada, no Sistema Geral de Educação Positiva, a previsão de uma educação igual para todos até os vinte e um anos, quando os homens iriam aprender um ofício e as mulheres exerceriam as suas atividades no lar. Assim, todos os indivíduos receberiam a mesma educação básica em Matemática.

Que conteúdos de Matemática devem ser ensinados? [...] A Matemática a ser ensinada é o que hoje denominamos Matemática elementar: a Aritmética; a Álgebra elementar; o Cálculo Diferencial e Integral elementares, sem um rigor mais apurado; a Geometria Euclidiana e Analítica; e a Mecânica Racional.

E, finalmente, [...]: de quem é a incumbência da Educação Matemática? Bem, esta deve ser respondida a partir do Sistema Geral de Educação Positiva, que tirava do Estado qualquer responsabilidade nesse sentido. A educação espontânea seria responsabilidade da família, mais especificamente da mulher, e

<sup>32</sup> ROCHA, 2006, p. 336: “A educação sistemática, que se iniciaria aos quatorze anos de idade, teria nos dois primeiros anos o ensino da Matemática, juntamente com o da Astronomia. Nessa idade, o adolescente já teria atingido uma maturidade intelectual indispensável à assimilação dos conteúdos abstratos de Aritmética, Álgebra e Geometria, que deveriam ser ensinados nessa ordem.”

<sup>33</sup> Id., *ibid.*, p. 335: “No ensino em geral, e de forma particular no da Matemática, Comte preconizava um método, baseado em sua fundamental Lei dos Três Estágios, em que todas as pessoas que estavam de acordo com o nível de desenvolvimento do século XIX foram, sucessivamente, teólogos na sua infância, metafísicos na juventude e positivos na sua maturidade. Costuma-se relacionar essa sua concepção ao propalado método genético, o qual parte do princípio de que, para se ensinar uma idéia ou conceito ao aluno, deve-se acompanhar os rumos que a humanidade seguiu até à forma atual daquela idéia ou conceito. [...] Comte preconizava a utilização de uma perspectiva histórica no ensino da Matemática. [...]”

<sup>34</sup> Id., *ibid.*, p. 337: “Além do método genético, ele defendia o uso do processo, pode-se dizer, heurístico, no ensino das matemáticas. Isso com o objetivo de levar o aluno a descobrir o que se pretende que ele aprenda, ou seja, visa a dar-lhe condições de descobrir os conteúdos, por meio de perguntas e problemas, cujas respostas não sejam óbvias, embora estejam de acordo com sua capacidade. O procedimento heurístico deve ser utilizado em conexão estreita com o método genético, ou seja, o aluno deve ser induzido a descobrir a resposta, tomando-se por base a seqüência, em linhas gerais, que a humanidade seguiu na solução do problema.”

o estudo sistemático seria função dos sacerdotes da Igreja Positivista. Para Comte, qualquer ensino deveria ser livre, sem qualquer intervenção estatal. Assim, as pessoas não teriam a obrigação de estudar nos estabelecimentos positivistas, e nem poderiam ser discriminadas por isso. [...]

### 4.2.3

#### Relação de Benjamin Constant com o pensamento de A. Comte

Qual teria sido o primeiro contato de Benjamin com a obra de Augusto Comte? Veja-se o que diz Lemos<sup>35</sup>:

Benjamin Constant iniciou-se no estudo do positivismo quando estava na metade do curso da Escola Militar. Segundo Francisco Pereira Passos, seu colega e futuro prefeito da cidade do Rio de Janeiro, isso ocorreu em 1856. Oscar de Araújo, amigo por muitos anos e colaborador de Benjamin Constant na fase republicana, explica que o seu primeiro contato com o positivismo aconteceu quando encontrou na tese de um professor um resumo das idéias comteanas sobre cálculo. Interessado no assunto, procurou conhecer o conjunto do trabalho de Comte.

A versão de José Bevilacqua, seu genro e ex-aluno, é diferente: tendo encontrado em um livreiro, por acaso, o primeiro volume do *Système de politique positive*, leu-o e, entusiasmado, encomendou, para si e dois amigos, outros livros de Comte. Esta versão é pouco provável. Afinal, o positivismo se afirmava então como uma alternativa de integração com o pensamento científico-filosófico contemporâneo e Benjamin Constant já optara pelo estudo das matemáticas, disciplina que de fato promoveu o encontro entre ambos, não havendo, portanto, por que supor que isso viesse a acontecer por razões meramente fortuitas.

Aparentemente, Benjamin deve ter lido, ao menos em parte, a obra de Comte. Há um documento, cujo original é manuscrito e de que existe transcrição<sup>36</sup>, revelador de uma certa familiaridade do “Fundador da República” com a doutrina comtiana. Quando fui ao Museu Casa de Benjamin Constant e examinei tais documentos, comparei o texto da transcrição ao do manuscrito e verifiquei serem iguais. O Inventário da Coleção Benjamin Constant, porém, gera uma questão metodológica<sup>37</sup>: ele não explica se o documento consiste de

<sup>35</sup> LEMOS, 1999, p. 40.

<sup>36</sup> “Inventário da Coleção Benjamin Constant (versão corrigida e atualizada em 2005.)”, item 563 (“Transcrição de manuscrito de Benjamin Constant”). Data do manuscrito original: 27.12.1881; data da transcrição: 3.6.1980.

<sup>37</sup> NUNES e CARVALHO, 2005, p. 32: “A ida aos arquivos tem um significado próprio dentro da prática do historiador, significado em boa parte construído por aquele poder polivalente de que nos fala Jacques Le Goff: o poder do doador, do organizador dos acervos e do usuário que os manipula (1984, p. 104). O poder do doador é, em última instância, o da pré-seleção e das exigências que impõe à instituição receptora do acervo doado. O do organizador se radica particularmente nas prioridades e mecanismos institucionais de acolhimento, preservação ou restauração, **classificação e/ou identificação dos conteúdos** e estabelecimento das condições de

anotações feitas por Benjamin *com base na leitura de Comte*, talvez à guisa de resumo de algumas idéias lidas, ou se se trata de *cópia de trecho de Comte*. De toda forma, a simples existência do documento sugere um contato direto entre Benjamin e a doutrina comtiana. Eis a referida transcrição:

(1)  
Discurso preliminar  
sobre  
O positivismo  
A. Conte

On se lasse de penser, et même d'agir;  
Jamais on se lasse d'aimer.  
(Dedicace)

Apontamentos —

— Preambulo Geral —

Considerar a principio seus elementos fundamentaes, depois seus apoios necessarios, finalmente seu complemento essencial —

A nova doutrina geral não satisfaz somente á razão, mas tambem ao sentimento e á imaginação.

O positivismo compõe-se de uma philosophia e de uma politica inseparaveis por serem uma a base, a outra o objecto de um systema universal, em que a intelligencia e a sociabilidade estão intimamente combinados. Com effeito, a sciencia social a mais importante de todas, é tambem aquella a que estão e devem estar subordinadas todas as outras sciencias preliminares e que portanto concentra systematicamente a totalidade de nossas concepções reaes. Ora esta sciencia mais ainda que todas as outras deve estar em harmonia com a arte correspondente — a politica — que por sua vez receberá do elemento intellectual constantes e indispensáveis indicações para seu successivo e incessante melhoramento. A reorganização politica é sempre essencialmente dependente de uma conveniente systematisação das opiniões e dos costumes.

Uma semelhante systematisação tão extrema como complexa e difficilima, fornecerá principios geraes e finos que esclareçam os nossos juizos e dirijam a nossa conducta tanto na vida publica como na vida privada —

E esses principios emanados da sciencia, imutaveis e geraes, fatalmente por sua expontanea adopção de um Systema geral de educação convem a todos corações occidentaes, instrucção que a consolidará cada vez mais com os progressos reaes obtidos nos diversos dominios scientificos, preparando assim gradualmente a larga base da reorganisação final das sociedades humanas. A crise actual determinada pela irrevogavel e crescente decadencia do systema theologico feudal e elevação gradual do systema positivo, só terminará evidentemente quando esta doutrina que já atingiu sufficiente consistencia ganhar a necessaria popularidade que lhe é assegurada e tornar bem conhecida sua aptidão organica.

---

acesso à documentação sob sua guarda. O poder do usuário, no caso o pesquisador, tem uma vinculação direta com as imposições e os privilégios que auferir na instituição que lhe dá sustentação profissional, geralmente uma instituição de saber à qual ele 'pertence' e na qual se inclui (ou não) em determinados grupos, defendendo certas teorias e metodologias, seguindo ou rompendo certas tradições acadêmicas." (Grifos acrescentados.)

A missão fundamental do positivismo consiste em “generalizar a sciencia real e systematisar a arte social”.

Este duplo destino dá ideia da vastidão desta doutrina, que formada de dogmas demonstráveis de fé científica, isto é, de verdades científicas relativas ao mundo, á sociedade e ao homem, systematicamente coordena a harmonia com suas naturaes dependências, tendo todos os pensamentos, sentimentos e actos proprios.

Poucas adhesões deve uma tal doutrina encontrar nas classes que actualmente dirigem as sociedades porque salvo raras excepções individuaes, por um mal entendido interesse individual ou colectivo procuram eternizar a crise actual animados pela illusoria esperança de reconstruir o systema decadente. As mais numerosas e tambem efficazes adhesões primeiramente lhe virão das mulheres e da classe proletaria, as menos prejudicadas pela viciosa instrucção dominante conservando portanto mais lucido o seu bom senso e mais puro o coração —

O orgulho dos sabios officiaes, proprio somente do seu falso ou mal dirigido saber crea actualmente obstaculos que somente com o tempo poderão ser destruidos.

As informações disponíveis, tanto em biografias<sup>38</sup> de B. Constant quanto em outras fontes<sup>39</sup>, sugerem ter sido parcial a adesão do “Fundador da República” à doutrina comtiana. Não à toa, ele é considerado “não ortodoxo”<sup>40</sup>, “heterodoxo”<sup>41</sup>, “crítico”<sup>42</sup>, “independente”<sup>43</sup>, e muito divergiu — sobretudo quanto à ação política<sup>44</sup> — dos “ortodoxos”<sup>45</sup>, para os quais Benjamin não

<sup>38</sup> LEMOS, 1999, p. 11 et seq.; VAINFAS, 2002, p. 86 et seq.

<sup>39</sup> Cf. notas a seguir.

<sup>40</sup> CARVALHO, 2003, p. 41; COSTA, 2007, p. 461; ROCHA, 2001, p. 15; SOARES, 1998, p. 96. Na mesma linha: AZEVEDO, 1976, p. 120; SILVA, 1969, p. 220.

<sup>41</sup> BERGO, 1979, p. 118; COSTA, 2007, p. 418; PRATTA, 1998, p. 45. ANDRADE, 1990, p. 11, arrola, dentre os seguidores brasileiros de Comte, duas correntes “heterodoxas”: “2 – a corrente ilustrada do positivismo crítico, considerada heterodoxa e representada principalmente por Pereira Barreto e Alberto Salles, a qual buscou o entendimento e a coordenação dos fenômenos sociais, políticos e morais, através de uma ação de propaganda direta sobre as forças constitutivas de transformação nacional, no sentido do estabelecimento da nova ordem social, resultante do projeto pedagógico da ciência positiva; 3 – a corrente militar positivista, também heterodoxa, que se estruturou paralelamente à ilustrada e que, representada principalmente por Benjamin Constant e pelo grupo castrense, é caracterizada pelo ideário cientificista do ‘soldado-cidadão’, ao mesmo tempo instrumento de organização e de afirmação militar e, conseqüentemente, de intervenção política. Este grupo de ‘doutores de farda’, ligado aos ‘tarimbeiros’ [oficiais “guerreiros”, muitos dos quais lutaram na guerra do Paraguai] pelo ‘esprit de corps’ do Exército, é responsável pelo golpe de 15 de novembro, que implantou a República;”.

<sup>42</sup> ANDRADE, 1999, p. 60.

<sup>43</sup> ANDRADE, 1990, p. 101.

<sup>44</sup> ANDRADE, 1990, p. 11; AZEVEDO, 1976, p. 120; CARVALHO, 2003, p. 42; FAUSTO, 2006, p. 130; MELLO, 2007, p. 37 passim; MENDES, 1913, p. 209.

<sup>45</sup> ANDRADE, 1990, p. 11: “[...] 1 – a corrente ortodoxa do Apostolado Positivista, representada por Miguel Lemos e Teixeira Mendes, que procurou, através de erudição, atender às necessidades essenciais da doutrina, e, indiretamente, conforme postulado da ação doutrinária, modificar a opinião social, por meio de ‘intervenções’ oportunas nos negócios públicos; [...]”. Vide também CARVALHO, 2003, p. 132 et seq.

conhecia suficientemente as idéias de Comte<sup>46</sup>. Não analiso tais divergências porque elas escapam ao objeto deste trabalho; só as menciono *en passant*, em notas de rodapé.

Todavia, há consenso<sup>47</sup> no sentido de que Benjamin acreditava na parte cientificista do comtismo: a valorização da inteligência racional humana, o poder quase ilimitado da ciência, a necessidade de atingir-se o estado positivo. Sobre este ponto, há documento<sup>48</sup>, redigido pelo próprio B. Constant, em que ele explicita a sua fé na ciência:

Tanto mais fácil é a imaginação expandir-se em seus arroubos q.<sup>to</sup> menos disciplinada estiver pela conveniente cultura científica — À illusão e ao sonho preferirá ella sempre a realidade e a verdade — O mundo real lhe offerece incontestavelmente maiores e mais sublimes encantos — Por toda a parte que se considere [quer] a natureza viva, quer a natureza morta, o espetaculo do mundo offerece á nossa contemplação em seus mais reconditos segredos inesgotáveis thesouros de elevada sabedoria e de irresistíveis encantos.

O fragmento transcrito acima deixa clara a adesão de B. Constant a alguns pontos do positivismo: o cientificismo, traduzido no alto valor atribuído à ciência na formação pessoal (“conveniente cultura científica”); a crença na existência de um “mundo real”, objetivamente observável (“a realidade e a verdade”), externo ao observador e independente deste (“Por toda a parte que se considere [...], o espetaculo do mundo offerece á nossa contemplação [...]).

Em outro manuscrito<sup>49</sup>, Benjamin reafirma acreditar, conforme o ideário positivista, na função *explicativa* da “sciencia real”, *a de descobrir as leis que regem os fenômenos*, e não a busca (que, no estado positivo, já deveria ter sido ultrapassada) de causas primeiras ou finais:

A sciencia não pretende mais investigar a origem do universo e de seus diversos seres e phenomenos. A tendencia natural e inextinguivel de nosso espirito para essas questões interdictas a nossos modos de investigação, que a historia mostra insolúveis, não teve, tem, terá sempre no emtanto um alto e providencial destino: conduzir-nos á sciencia real. Sem o possante estímulo que

<sup>46</sup> MENDES, 1913, p. IX passim.

<sup>47</sup> ANDRADE, 1990, p. 145; CARVALHO, 2003, p. 138; LEMOS, 1999, p. 43; MELLO, 2007, p. 37 passim; PRIORE e VENÂNCIO, 2001, p. 270 et seq.

<sup>48</sup> “Inventário da Coleção Benjamin Constant (versão corrigida e atualizada em 2005.)”, item n° 543 (“Notas esparsas de Benjamin Constant”; sem data), folha 12, averso, margem esquerda.

<sup>49</sup> “Inventário da Coleção Benjamin Constant (versão corrigida e atualizada em 2005.)”, item n° 801 (“Anotações sobre as bases gerais para a reforma da instrução pública no Brasil”; data: 1890), folha 25 (transcrição parcial).

com energico e irristivel [sic] encanto nos attrahe para o maravilhoso — para os sublimes mysterios da natureza que em vão tentamos devassar — nossa preguiçosa intelligencia não teria a necessaria tenacidade para persistir nas pacientes e longas meditações que reclamam a determinação das leis effectivas que nos é licito investigar com feliz exito.

Na própria carta já parcialmente transcrita, endereçada por B. Constant à sua mulher, entrevêm-se algumas concordâncias e, pelo menos, uma divergência<sup>50</sup> entre ele e a obra de Comte. Dentre as primeiras, podem notar-se: a ênfase na *razão humana*, mesmo se aplicada à religião (“É uma religião nova porém a mais racional”); a crença em que tal razão possa levar ao “conhecimento de todas as leis da natureza”, inclusive as “que regem a natureza humana”. Há na carta, contudo, pelo menos uma discordância explícita entre Benjamin e a “religião da Humanidade”: esta, diz ele, “é a minha religião, sigo-a de coração com a diferença porém de que para mim a família está acima de tudo”; para Comte, o que estava “acima de tudo” era a “Humanidade”, composta, não de todos os homens, mas somente daqueles que cooperam com seus sentimentos, seus pensamentos e seus atos para a obra comum do progresso.

Quanto à hierarquia comteana das ciências abstratas, Benjamin adotou-a ao modificar o ensino secundário; isto se verá no Capítulo 5, onde se analisam os programas de matemática do Colégio Pedro II elaborados após a decretação da Reforma. Segundo Mendes<sup>51</sup>, “[...] como o próprio Benjamin Constant sabia, a base de toda ordem moral é constituída pelo conjunto das fatalidades matemáticas, astronômicas, físicas, químicas, biológicas e sociais”.

B. Constant não parece ter sido entusiasta da parte *formal* da religião da Humanidade: nas biografias por mim consultadas<sup>52</sup>, não há relato de que ele, mesmo enquanto pertenceu a instituições positivistas, haja participado dos cultos<sup>53</sup> recomendados pela doutrina. A única menção em sentido *talvez* contrário — no de que ele teria apreço por algum aspecto *formal* da religião — é o relato de certos fatos imediatamente posteriores à sua morte<sup>54</sup>:

A sua azeção ao Pozitivismo, jamais havendo adquirido a plenitude religiôza, ele não pôde produzir em sua família uma verdadeira conversão. Mas o

<sup>50</sup> LEMOS, 1999, p. 142.

<sup>51</sup> MENDES, 1913, p. 421.

<sup>52</sup> LEMOS, 1999a, p. 11 et seq.; MENDES, 1913, p. 1 et seq.; SOARES, 1998, p. 94 et seq.

<sup>53</sup> ROCHA, 2006, p. 307 et seq.

<sup>54</sup> MENDES, 1913, p. 474.

seu benéfico acidente pelo amor que a todos inspirava, fizera com que a esposa e filhos estendessem à Religião que ele preconizava o culto que lhe votávão. De sorte que ele teve a morte dos que sabem amar, encontrando em torno de seu corpo ezânime quem zelasse pela sua dignidade, quando já não era dado fazer por si mesmo. Os prantos de sua família confundirão-se aos de seus discípulos, a cujo carinho afeto filial a nóbre esposa confiou os cuidados da direção do seu enterro, dezejando que em tudo fosse respeitada a fé do ilustre patriota.

Lógo que ele ezalou o último suspiro, houve a idéia de embalsamar o seu cadáver; mas ao saber que o Positivismo se opunha a semelhante prática, a senhora de Benjamin Constant negou o seu consentimento.

Por outro lado, parece indubitosa sua total adesão *aos princípios morais* da religião<sup>55</sup>: altruísmo, cooperação, generosidade, justiça, honestidade, obediência, solidariedade etc. Seus biógrafos<sup>56</sup> mencionam seu caráter reto e seus dotes morais. Até mesmo o positivista ortodoxo Raimundo Teixeira Mendes, embora acuse Benjamin de não ter estudado suficientemente a obra de Comte<sup>57</sup>, alonga-se em elogios<sup>58</sup> ao “Fundador da República”. Uma das qualidades de B. Constant foi a defesa, que ele parece ter feito sempre (inclusive, como se verá adiante, no âmbito educacional), do *mérito*<sup>59</sup>, como fonte do direito ao reconhecimento e às recompensas. Não abusando de Teixeira Mendes, valho-me do historiador contemporâneo Renato Lemos<sup>60</sup>:

As preocupações pessoais manifestadas nas cartas [escritas por Benjamin, ao tomar parte na guerra do Paraguai] são, da mesma maneira que os juízos sobre a guerra, a expressão do processo de definição de um papel individual em meio a uma turbulenta quadra nacional. A experiência com as elites militares e políticas é filtrada por esse movimento subjetivo. É o que transparece, por exemplo, no julgamento que Benjamin Constant, como seus amigos, fazia do Marquês de Caxias, que comandou as forças brasileiras durante sua estada no Paraguai. O já consagrado líder militar teve seus méritos profissionais, políticos e pessoais negados de maneira absoluta. Covarde, incompetente, corrupto e corruptor são alguns dos epítetos que lhe são lançados nas páginas das cartas. A razão particular de tanta resistência a Caxias não fica clara, mas há indicações de que ela se deve, em parte pelo menos, à importância que Benjamin Constant e seus amigos, quase todos positivistas e de origem social modesta, davam ao mérito como critério de reconhecimento numa sociedade dominada pelo clientelismo. Não ser nomeado para uma vaga de professor disputada em concurso em que se classificou em primeiro lugar — o que ocorreu várias vezes no início de sua vida de professor — tinha o mesmo significado que ver o chefe da Comissão de Engenharia receber elogios oficiais pelo trabalho nas trincheiras que ele, Benjamin Constant, realizara. Desse ângulo, não encontrava em Caxias

<sup>55</sup> LEMOS, 1999, p. 43.

<sup>56</sup> LEMOS, 1999, p. 276; VAINFAS, 2002, p. 86 et seq.

<sup>57</sup> MENDES, 1913, p. IX passim.

<sup>58</sup> MENDES, 1913, p. V passim.

<sup>59</sup> Sobre a questão do mérito e das divergências com o então Marquês de Caxias, vide LEMOS, 1999, p. 122 et seq.

<sup>60</sup> LEMOS, 1999a, p. 15.

merecimento que justificasse as altas posições que lhe eram oferecidas e o acusava de não reconhecer o mérito de quem se destacava no campo de batalha. [...]

Atendendo, porém, ao alerta metodológico de Sirinelli (vide Cap. 2), devo coibir um eventual excesso de “simpatia” que possa estar nutrindo em relação a Benjamin. O simples fato de o estar chamando pelo primeiro prenome já é deveras estranho... Para dirimir qualquer dúvida sobre isto, transcrevo um fragmento que parece confirmar o dito “ninguém é perfeito”:

[...] O exame dos arquivos de políticos da época com responsabilidades executivas revela que a grande maioria dos documentos diz respeito a solicitações de benefícios. O arquivo de Rui Barbosa é exemplar: durante seu período como ministro da Fazenda, talvez mais da metade da correspondência que recebia se referia a pedidos de favores e empregos. Os pedidos vinham de todos os lados e muitos eram transmitidos por seus próprios colegas de ministério, como Benjamin Constant<sup>61</sup> [...]

Mais adiante, trarei à baila algumas críticas referentes a outros pontos da atuação de Benjamin — como “mediador cultural” ou “ator engajado” (política ou educacionalmente) —, inclusive sobre a Reforma de 1890. Busco, assim, evitar suspeitas de “simpatia demasiada”...

Concluindo esta seção 4.2, creio ter mostrado que B. Constant foi, sim, um positivista, na linha de Augusto Comte, embora não tenha aderido a todas as idéias comtistas. Destas, as que ele mais prestigiou foram o cientificismo (a valorização da inteligência racional humana, a crença no poder quase ilimitado da ciência), a necessidade de atingir-se o estado positivo, a hierarquia das ciências concretas e a parte moral (o cultivo das superiores qualidades do ser humano). Outros pontos não parecem ter sido de seu particular interesse: os aspectos formais da “religião da Humanidade” e a estratégia “ortodoxa” de ação política persuasiva gradual.

### **4.3 Benjamin Constant: “Intelectual”? — “Mediador Cultural”?**

A primeira acepção dada por Sirinelli à palavra “intelectual” engloba “os criadores e os ‘mediadores’ culturais, [...] tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito”, “e ainda outras categorias de ‘receptores’

---

<sup>61</sup> CARVALHO, 2006, p. 65.

da cultura”. Aqui, o termo “cultura” quer dizer<sup>62</sup> “6. A parte ou o aspecto da vida coletiva, relacionados à produção e transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística, etc.”, ou também “8. Atividade e desenvolvimento intelectuais de um indivíduo; saber, ilustração, instrução.”<sup>63</sup>.

Em primeira aproximação, pode-se considerar demonstrada a tese de que B. Constant foi, realmente, um “mediador cultural”, como professor em instituições de ensino secundário, a saber<sup>64</sup>: Colégio Pedro II, Escola Normal de Niterói, Instituto dos Meninos Cegos, Instituto Comercial e Escola Normal da Corte. Lecionou também na Escola Militar da Praia Vermelha, na Escola Politécnica (ex-Escola Central) e na Escola Superior de Guerra.

Essa primeira aproximação, todavia, pede o refinamento a seguir. Teria Benjamin, *de fato*, sido um “mediador cultural”? Teria ele, *realmente*, levado conhecimentos a terceiros que não os detinham? Pelo menos quanto à matemática, alguns relatos sugerem que sim. Na qualidade de professor, B. Constant parece ter sido admirado não apenas por seus alunos<sup>65</sup>, mas também pelo Imperador, que o convidou a dar aulas às suas filhas e aos seus netos<sup>66</sup>. Entretanto, Benjamin exerceu sua vocação educativa não apenas em salas de aula, mas também como autor do livro *Theoria das Quantidades Negativas*<sup>67</sup>, cujo prefácio<sup>68</sup> patenteia sua preocupação didática em transmitir conhecimentos (“cultura”):

#### AO INSTITUTO POLYTECHNICO.

O trabalho que apresento tem por fim mostrar o desejo que possuo de concorrer de algum modo para o importante objecto a que se destina o Instituto Polytechnico, do qual sou o mais insignificante membro. Não é este trabalho, bem o sei, digno da altura deste instituto; uma simples theoria de algebra elementar não é de certo objecto que deva distrahir a atenção de seus membros, que, com a minha unica e motivada excepção, visão com vantagem questões as mais importantes, quer procurando desenvolver os pontos mais difficeis das diversas sciencias positivas; quer na exploração daquelles, que são de immediata applicação á engenharia e que podem concorrer para os seus progressos e melhoramentos. Além do principal motivo acima apontado, uma outra

<sup>62</sup> FERREIRA, 1999, p. 591.

<sup>63</sup> Detalhes sobre este e sobre outros significados de “cultura” encontram-se em: CANEN e MOREIRA, 2001, p. 17; FERREIRA, 1999, p. 591; JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 63, e SILVA, 1969, p. 87 et seq. (sobre a noção de “cultura geral”).

<sup>64</sup> LEMOS, 1999, p. 44 passim; MENDES, 1913, p. 69 passim; VAINFAS, 2002, p. 86 et seq.

<sup>65</sup> ANDRADE, 1990, p. 72; CARVALHO, 2003, p. 40; LEMOS, 1999, p. 273; MENDES, 1913, p. 330 et seq.; MOACYR, 1941, p. 257; SOARES, 1998, p. 94.

<sup>66</sup> CARVALHO, 2007, p. 209; LEMOS, 1999, p. 53; MELLO, 2007, p. 97; MENDES, 1913: 229.

<sup>67</sup> Há uma análise mais detalhada desse opúsculo em LEMOS, 1999, p. 76 et seq.

<sup>68</sup> MAGALHÃES, 1868, p. 3.

circunstancia me animou ainda a apresentar este opusculo. O ponto que tomei é um daquelles que não vêm claramente desenvolvidos nos diversos tratados de algebra elementar; ao contrario é, para os principiantes, uma fonte natural de desgosto pela confusão e duvida que com razão em seu espirito suggerem algumas proposições sem significação, as quaes imprópriamente a elle se encadeião. Mostrar a completa inutilidade e o absurdo de semelhantes proposições, substituindo-as ao mesmo tempo por outras conhecidas e verdadeiras, resultado que temos em vista neste trabalho, é me parece, por experiencia própria, prestar um serviço aquelles que, pouco inteligentes, se quizerem comtudo dedicar ao estudo da sciencia mathematica, poupando-lhes assim, ao menos em relação a este ponto, o tempo e os exforços que empregarião para possuirem idéas claras a seu respeito. Dar-me-hei por feliz se o instituto julgar que este mirrado fructo de meus esforços preenche ao menos este fim.

Essa publicação recebeu, de Teixeira Mendes<sup>69</sup>, um comentário que sugere a influência do pensamento comtiano sobre as idéias matemáticas de B. Constant, e também os possíveis escrúpulos deste ao omitir ainda, na época (1868), sua adesão ao comtismo:

Foi de vólta da campanha que Benjamin Constant apresentou, nas últimas sessões de Bichat de 79 (Dezembro de 1867), ao Instituto Politécnico do Rio de Janeiro, de que éra sócio, o seu trabalho sobre as quantidades negativas. Os que conhecem as obras de Augusto Comte pódem convencer-se fácilmente pela leitura desse opúsculo quanto o filózofo influiu na sua composição. No entanto Augusto Comte não é aí uma só vês citado, ao passo que as palavras iniciais da téze de Pinto Peixoto, que são quázi uma reprodução de frases do “*Sistema de Filozofia Pozitiva*”, fôrão transcritas.

Similhante omissão talvez entrasse no que ele considerava o respeito a uma digna conveniência na propaganda de suas opiniões. Qualquer que seja, porem, a esplanção de um silêncio de que discordamos, registramos apenas o fato, para tornar saliente que nêssa época aínha Benjamin Constant não citava públicamente o Pensador, cujos escritos conhecia desde 69 (1857).

Como já se viu no item 4.2, “O concurso para o lugar de repetidor do curso superior da Escóla Militar (Frederico de 85 — Novembro de 1873) parece ter sido a primeira ocazião em que Benjamin Constant afirmou solenemente sua adeção à doutrina regeneradora”<sup>70</sup>. Desde então, Benjamin tornou-se conhecido não só por suas qualidades docentes, mas por sua pregação positivista<sup>71</sup>, sobretudo no ambiente acadêmico militar. Tudo isso leva a crer que, de fato, numerosos alunos da Escola Militar hajam obtido informações a respeito da obra comtiana por meio

<sup>69</sup> MENDES, 1913, p. 159.

<sup>70</sup> Id., *ibid.*, p. 210.

<sup>71</sup> ANDRADE, 1990, p. 71 et seq.; ARANTES, 1988, p. 189; AZEVEDO, 1976, p. 120, 122; BERGO, 1979, p. 118; CARVALHO, 2003, p. 36 passim; COSTA, 2007, p. 415 passim; MELLO, 2007, p. 37 passim; MENDES, 1913, p. 210 passim; MOACYR, 1941, p. 257; MUNIZ, 1978, p. 9 et seq.; PRIORE e VENÂNCIO, 2001, p. 270 et seq.; ROCHA, 2001, p. 15.

de seu professor B. Constant, o qual teria desempenhado, assim, o papel de “mediador cultural” *duplo*, ensinando matemática e divulgando o positivismo.

Conforme certos autores<sup>72</sup>, porém, a divulgação, feita por Benjamin, da obra comtiana, parece ter ficado restrita, pelo menos em sala de aula, às partes científicas e matemáticas do ideário de Augusto Comte, omitindo as demais vertentes do pensamento do filósofo. Reforça esta corrente o trecho de um discurso do General Tasso Fragoso, ex-aluno de B. Constant<sup>73</sup>:

Que brilhante corpo docente contava a nossa Escola Militar! Entre todos os professores sobressaía Benjamin Constant (...) o nosso mestre nunca se utilizou de suas aulas para fazer propaganda política: limitava-se nelas aos seus deveres de lente (...)

Corroborar esse ponto de vista o Coronel Alfredo Severo, ex-aluno da Escola Militar<sup>74</sup>:

O que lá, na Escola, sempre se ensinou foi ciência. E mesmo dela, só o cálculo e a geometria diferencial e integral obedeciam à orientação da “Síntese subjetiva”, de Augusto Comte, que aí condensou, na imortal profetia, que é o primeiro volume da mesma, a definitiva sistematização da ciência do número, da extensão, e do movimento.

Já outros autores<sup>75</sup> dão a entender que a pregação positivista de Benjamin incluía, embora talvez não em sala de aula, a parte sociopolítica da obra comtiana.

Concluindo esta seção 4.3, creio haver mostrado que B. Constant foi um mediador cultural, pois transmitiu determinados conhecimentos a pessoas que não os detinham — pelo menos, a matemática; quiçá também, conquanto parcialmente talvez, a obra comtiana.

#### 4.4 Benjamin Constant: “Ator Politicamente Engajado”?

Como já se viu (Cap. 2), a segunda acepção dada por Sirinelli à palavra “intelectual” é “[...] mais estreita e baseada na noção de engajamento na vida da cidade como ator — mas segundo modalidades específicas, como por exemplo a

<sup>72</sup> MENDES, 1913, p. 249; ROCHA, 2006, p. 122.

<sup>73</sup> *Apud* ANDRADE, 1990, p. 72.

<sup>74</sup> *Apud* ANDRADE, 1990, p. 73.

<sup>75</sup> ANDRADE, 1990, p. 30; CARVALHO, 2003, p. 40; COSTA, 2007, p. 415 *passim*; SCHWARCZ, 1998, p. 457; VAINFAS, 2002, p. 587.

assinatura de manifestos —, testemunha ou consciência”. O autor ressalva: “Uma tal acepção não é, no fundo, autônoma da anterior [a de “criador e/ou mediador cultural”], já que são dois elementos de natureza sociocultural, sua notoriedade eventual ou sua ‘especialização’, reconhecida pela sociedade em que ele vive — especialização esta que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade —, que o intelectual põe a serviço da causa que defende”.

Sirinelli situa a história dos intelectuais “no cruzamento das histórias política, social e cultural”, embora enfatize a história **política**<sup>76</sup>. Segundo o autor, a grande questão é<sup>77</sup>: “[...] para quem estuda a ação dos intelectuais, surge obrigatoriamente o problema de seu papel e de seu ‘poder’, problema que, de forma prosaica, pode ser assim resumido: teriam esses intelectuais, em uma determinada data, influído no acontecimento?”; “[...] os intelectuais influem na vida das sociedades, seja para o bem, seja para o mal?”.

Ao referir-se à história **política** e ao **poder** dos intelectuais, Sirinelli está usando tais expressões não apenas *stricto sensu*<sup>78</sup>, mas também (sobretudo) *lato sensu*, respectivamente: “Tudo aquilo que diz respeito aos cidadãos e ao governo da cidade, aos negócios públicos”<sup>79</sup> e “**20. Domínio, influência, força**”<sup>80</sup>. Cuida-se de estudar a “ação dos intelectuais”: a maneira como eles “influem na vida das sociedades, seja para o bem, seja para o mal”, *principalmente em virtude da manifestação, trazida a público, de suas convicções — e bem menos em razão do exercício de cargos político-administrativos ou de funções públicas, ou por atuação político-partidária*<sup>81</sup>.

Sirinelli define a “noção de engajamento na vida da cidade como ator — mas segundo modalidades específicas, como por exemplo a assinatura de

<sup>76</sup> SIRINELLI, 2003, p. 231: “É chegada, afinal, para esta história das paixões francesas que é a história **política** dos intelectuais, a hora da História, com esta maiúscula que convém a toda atividade de pesquisa que possui *status* científico reconhecido”; *ibid.*, p. 232: “A história dos intelectuais tornou-se, assim, em poucos anos, um campo histórico autônomo que, longe de se fechar sobre si mesmo, é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias **política**, social e cultural”; *ibid.*, p. 233: “Na historiografia dos atores do **político**, os intelectuais ocupam indiscutivelmente um lugar à parte”. [*Itálico original; negritos acrescentados.*]

<sup>77</sup> *Id.*, *ibid.*, p. 235 e 241.

<sup>78</sup> Respectivamente: “**7. Atividade exercida na disputa dos cargos do governo ou no proselitismo partidário.**” (FERREIRA, 1999, p. 1599) e “**16. Direito de deliberar, agir e mandar.**” (*idem*, *ibid.*, p. 1591).

<sup>79</sup> JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 220.

<sup>80</sup> FERREIRA, 1999, p. 1591.

<sup>81</sup> Sirinelli não chega a excluir expressamente essas três últimas possibilidades, embora tampouco as explicita. No Capítulo 5, examinarei parte da atuação político-administrativa de B. Constant no Ministério da Instrução.

manifestos”. A tal forma de ação, podem acrescentar-se outras, análogas àquela: *e. g., quaisquer pronunciamentos públicos, orais ou escritos*, por meio dos quais o “ator” explicita suas opiniões filosóficas, políticas etc.

Nesta seção, procuro mostrar que B. Constant foi um “ator politicamente engajado”: manifestou-se, várias vezes, em prol de causas filosóficas, políticas, sociais etc. Na próxima seção — batizando uma subcategoria decerto implícita na de Sirinelli —, tento caracterizá-lo como “ator educacionalmente engajado”.

Início por suas manifestações de apoio ao comtismo. Penso já haver deixado bastante clara, ao longo do presente capítulo, a adesão expressa de Benjamin a, pelo menos, uma parte da obra de Augusto Comte; creio, portanto, ser desnecessário retomar aqui o assunto.

Com relação a temas sociais e políticos, parece haver sido tardio o interesse de B. Constant. Exemplo disto é a sua atitude inicial, em 1874, sobre a questão da escravidão<sup>82</sup>. No entanto, ele passou a manifestar-se publicamente a respeito<sup>83</sup>, a partir do momento em que prestou a devida atenção ao tema, embora só anos e anos depois, em 1887.

Quanto aos fatos mais intrinsecamente políticos, as iniciativas de Benjamin também parecem haver demorado a surgir. Nas chamadas “questões militares”<sup>84</sup>, por exemplo, consta que ele só tomou alguma atitude concreta em 1886, e talvez por uma circunstância pessoal: haver sido preterido ao cargo de lente catedrático da Escola Militar.

No tocante ao movimento republicano e à conseqüente proclamação da República<sup>85</sup>, os relatos sugerem que ele *foi levado*<sup>86</sup> a participar dos acontecimentos — mais do que buscou, de moto próprio, tomar parte neles, apesar de também haver ocorrido isso, já na etapa final.

Em resumo, penso ter mostrado, nesta seção, que Benjamin foi um “ator politicamente engajado”, pois, embora tardiamente, participou da história

<sup>82</sup> LEMOS, 1999, p. 260 et seq.; MENDES, 1913, p. 175.

<sup>83</sup> LEMOS, 1999, p. 260 et seq.; MENDES, 1913, p. 296 passim; VAINFAS, 2002, p. 587.

<sup>84</sup> COSTA, 2007, p. 485 et seq.; FAUSTO, 2006, p. 131; VAINFAS, 2002, p. 606 et seq.

<sup>85</sup> Ressalva de COSTA, 2007, p. 455: “É menos importante para a compreensão da instalação da República do Brasil conhecer as inclinações pessoais do marechal Deodoro e de Benjamin Constant do que analisar as contradições existentes na sociedade que propiciaram a penetração das idéias republicanas em certos meios, conduzindo a Monarquia ao colapso e permitindo a alguns homens atuar contra ela.”

<sup>86</sup> ANDRADE, 1990, p. 87 et seq.; CARVALHO, 2003, p. 36; LEMOS, 1999, p. 265; MELLO, 2007, p. 42; MENDES, 1913, p. 332 passim; MUNIZ, 1978, p. 9; PRIORE e VENÂNCIO, 2001, p. 264; ROCHA, 2006, p. 127; SCHWARCZ, 1998, p. 457; VAINFAS, 2002, p. 86.

“política” brasileira “segundo modalidades específicas”: por exemplo, manifestando-se publicamente a favor da Abolição, ou pronunciando-se, no Clube Militar, em prol da classe castrense e do regime republicano.

Encerrando este item, destaco uma crítica severa a B. Constant e, genericamente, aos demais positivistas brasileiros. Mais uma vez, atendo ao alerta de Sirinelli<sup>87</sup> e procuro afastar qualquer “excesso de simpatia” por Benjamin... Mas vamos à crítica<sup>88</sup>:

Sucedo também que todo esse ímpeto prático de nossos positivistas é fachada que não se pode tomar ao pé da letra. É preciso lembrar que estamos falando de um país de veleitários, onde a regra é o fogo de palha perene. O melhor da energia de nossos homens prestantes e bem-falantes se volatilizava ao contacto com a realidade gelatinosa do país. Daí a carapaça protetora da Indiferença. Não quero melhor exemplo do que o do mais famoso e influente dos nossos positivistas, professor na importante Escola Militar, considerado pelos manuais o fundador de nossa República — cujo nome de batismo fará sorrir o leitor francês, tanto pelo insólito da adoção quanto pela manifesta incongruência ideológica: Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Ora, para começar, este outro pilar de nossa aurora burguesa nunca se deu ao trabalho (ou ao desfrute) de votar, de resto um voto censitário restritíssimo, alegando nojo de nossos enredos políticos. Era-lhe indiferente quem governasse. Ou melhor, este espírito “positivo”, encharcado de estudos matemáticos e arroubos civilizatórios, votou uma única vez, no último ano da monarquia, e mesmo assim porque desejou obsequiar um amigo da família, pondo assim à disposição da sutil engrenagem política do paternalismo local as luzes de um espírito superior. A anedota vem referida num clássico do ensaísmo de explicação do Brasil publicado há meio século, e serve de ilustração para o argumento que nos interessa: mostrava-se ali pela primeira vez que os nossos legendários positivistas eram tudo menos “positivos”, em qualquer um dos sentidos que Comte poderia atribuir ao termo<sup>89</sup>. Acometidos por um secreto horror à nossa realidade (continuava o ensaio em questão), os positivistas no Brasil foram sobretudo espíritos “negativos”, e numa aceção de resto inteiramente estranha a Comte. Todos eles grandes ledores,

<sup>87</sup> Não sem antes, porém, trazer à baila um outro de seus alertas metodológicos (SIRINELLI, 2003, p. 259): “No que diz respeito à influência e, eventualmente, à responsabilidade, uma constatação preliminar de bom senso se impõe: ao contrário da imagem que veicula muitas vezes de si mesmo, o intelectual não é infalível. A intelectualidade, algumas vezes, pecou. [...] Do mesmo modo, podemos ignorar, numa abordagem histórica, o problema — complexo — da responsabilidade do intelectual, especialmente pela influência exercida? Certamente não. Mas nem por isso devemos perder de vista que, para o historiador, essa questão é forçosamente delicada. De fato, ela corre o risco de levá-lo, se ele não tomar cuidado, a distribuir condenações e aprovações. Não seria questão, portanto, de fazer um julgamento moral e de concluir pelo benefício ou, ao contrário, a nocividade de uma influência: o problema não é ético, mas histórico, mesmo que — e isso complica ainda mais a tarefa do pesquisador — freqüentemente tenha sido colocado, inclusive pelo próprio intelectual, em termos éticos. Nem complacente, nem membro, *a contrario*, de qualquer pelotão de fuzilamento da história, o historiador dos intelectuais não tem como tarefa nem construir um Panteão, nem cavar uma fossa comum.”

<sup>88</sup> ARANTES, 1988, p. 189.

<sup>89</sup> Eram *cinco* os sentidos atribuídos por Comte ao termo “positivo” (ROCHA, 2006, p. 55 et seq.): *real* (X imaginário, quimérico), *útil* (X inútil, ocioso), *certo* (X incerto, indeciso), *preciso* (X impreciso, vago), *relativo* (X absoluto).

viviam encaramujados em suas bibliotecas. — Quando vida mental e evolução social andam assim de bolas trocadas, essas inversões do *pour au contre* passam a contribuir para o descarrilamento do dia-a-dia ideológico. Neste sentido, mostrou-se, por exemplo, que nosso Naturalismo, ao contrário do francês, não era pessimista; que os primeiros baudelairianos brasileiros — quem diria — eram rapazes bem-postos e corados etc. Daí o enorme e duradouro prestígio do positivismo no Brasil, pois funcionava no limite como um *isolador* (também “isolavam”, os estudos aprofundados de matemática, ou a publicação em alemão de uma folha filosófico-política em pleno sertão nordestino), por certo o gesto mais apropriado para se colher a flor amarela da Indiferença, um gesto porém que tinha a virtude de destacar do meio acanhado e fazer planar sem amarras sobre ele uma espécie de aristocracia do nada — sem prejuízo desses [sic] *happy few* servirem os amigos quando necessário.

#### 4.5

#### **Benjamin Constant: “Ator Educacionalmente Engajado”?**

Nesta seção, de início, proponho uma subcategoria de intelectuais para os quais sugiro a classificação de “educacionalmente engajados”: seriam os que, preocupados com os temas relativos à educação, procuram expressar publicamente, de viva voz ou por escrito, suas convicções a respeito dos problemas educacionais. Tal subcategoria parece-me implícita na categoria dos “atores politicamente engajados”, de Sirinelli: quem se manifesta publicamente sobre aqueles problemas está “fazendo política” em sentido amplo. Além disso, esses atores, ao se pronunciarem publicamente a respeito de questões atinentes à educação, exercem o papel de “criadores e/ou mediadores culturais”. Para Sirinelli, como já se viu, os “atores politicamente engajados” incluem-se dentre os “criadores e/ou mediadores culturais”; logo, a subcategoria aqui proposta apenas explicita uma subclasse de “intelectuais”. Após tais considerações, passo a investigar se B. Constant foi, ou não, “educacionalmente engajado”.

No plano didático-pedagógico, a já referida publicação da *Theoria das Quantidades Negativas*, cujo prefácio mostra a preocupação de Benjamin em transmitir conhecimentos matemáticos, pode considerar-se “educacionalmente engajada”. Na dita obra, ele pretende “[...] Mostrar a completa inutilidade e o absurdo de semelhantes proposições, substituindo-as ao mesmo tempo por outras conhecidas e verdadeiras, resultado que temos em vista neste trabalho [...]”<sup>90</sup>. Isto é, Benjamin levava a público sua posição a respeito de determinado assunto matemático, e fazia-o com intenções didático-pedagógicas, educacionais portanto.

---

<sup>90</sup> MAGALHÃES, 1868, p. 3-4.

Um outro caminho “educacionalmente engajado” percorrido por B. Constant foi sua atuação oficial em estabelecimentos de ensino com cuja implantação ou reforma ele parece ter colaborado: o Instituto dos Meninos Cegos, a Escola Normal da Corte e as escolas militares.

Em 1862, B. Constant foi nomeado lente de matemática do referido Instituto, cuja direção posteriormente assumiu. Mendes<sup>91</sup> transcreve trecho de carta onde Benjamin relata supostas frustrações no exercício do cargo:

V. Ec.<sup>a</sup> terá talvez notado que nesta espozição nada disse a respeito dos lugares que ocupo no Instituto dos Cégos. Proveio isso da dispozição em que estou de pedir muito brévemente a demissão daqueles lugares. Aceitei-os cheio de entusiasmo e de lizongeiros esperanças, que me parecião bem fundadas; entreguei-me com verdadeiro devotamento ao estudo da instrução especial do cégos e dos melhoramentos de que carecia a instituição para progredir e desenvolver-se em benefício de mais de 4.000 infelizes que vivem sob a pressão do maior dos infortúnios e abandonados dezapiedadamente a todas as degradações da ignorância e da mizéria. Fis tudo quanto éra possível na minha pozição subalterna de diretor para atrair a atenção do governo imperial sobre ésta instituição, cuja elevada importância se méde por seu alto destino, e nada consegui. Dos grandes melhoramentos que V. Ec.<sup>a</sup>, quando Ministro do Império, se dignou de promover e iniciar, só uma pequena parte lhe tem sido concedida. Não tenho esperanças de tão cedo conseguir para o Instituto qualquer melhoramento e por isso pretendo em bréve deixá-lo. Talvez seja ele mais feliz com outro diretor. Antes, porem, quero ainda tentar um derradeiro esforço.

A partir de sua atuação como professor e diretor do Instituto, Benjamin exerceu muito de seu “engajamento educacional”<sup>92</sup>. Por exemplo:

Benjamin Constant praticamente criou a cadeira de matemáticas no Instituto. Adaptou a programa à matéria que poderia explicar aos cegos, elaborando um resumo de álgebra elementar, que foi depois copiado pelos alunos no sistema de Braille, e fazendo figuras geométricas em relevo.

O cargo no Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi a primeira oportunidade que Benjamin Constant teve de enfrentar a questão filosófica da “regeneração social”, proposta por Augusto Comte. Alheio às lutas entre os partidos constitucionais, ele tentaria, por meio da educação, contribuir para a reforma de alguns aspectos da sociedade brasileira. Essa tentativa, que se desdobraria no exercício de outras funções públicas, sempre na área da educação, marcaria de forma contínua suas desgastantes relações com o Estado imperial e com a facção organizada e militante da corrente positivista do Rio de Janeiro.

---

<sup>91</sup> MENDES, 1913, p. 228.

<sup>92</sup> LEMOS, 1999, p. 58 passim.

Mais tarde, em 1880, criou-se a Escola Normal da Corte<sup>93</sup>, cujo regulamento foi logo alterado em 1881<sup>94</sup>, sob a influência de B. Constant, o qual exerceu aqui, ainda uma vez, o seu papel de mediador cultural positivista. Veja-se o que Haidar<sup>95</sup> diz a respeito:

No campo do ensino público, a escola normal mista da Côte, finalmente instalada em 1880, converteu-se também, graças à reforma de 1881, na qual colaborou decisivamente seu diretor, o positivista Benjamin Constant, num verdadeiro centro de divulgação de conhecimentos positivos entre a população dos dois sexos. O plano de estudos<sup>96</sup> proposto pela comissão encarregada de estudar a reforma da escola, e da qual fizera parte Benjamin Constant, implantado com pequenas alterações pelo Decreto 8.025, de 26 de março de 1881, distribuía os estudos científicos segundo a ordem estabelecida pela classificação das ciências de Augusto Comte. [...]

Argumentava Benjamin Constant, cujas iniciativas no sentido de colocar o ensino público a serviço da propagação da mentalidade positiva, condenadas como heterodoxas pelos membros do *Apostolado*, contavam, entretanto, com as simpatias de muitos filo-positivistas: “as escolas normais não têm somente por destino preparar professores para as escolas populares, mas, principalmente, elevar a instrução do povo ao nível científico representado pela constituição atual que devem ter aquelas escolas, com exceção apenas da pedagogia e da metodologia que lhe dão o cunho profissional.”<sup>97</sup>

Benjamin atuou, ainda, quando o governo cogitou de criar uma universidade na Corte. Em seu parecer, ele se posiciona — como positivista, aliás — contrariamente ao plano<sup>98</sup>:

O projeto foi submetido à apreciação das congregações de diversos estabelecimentos de ensino do país, inclusive a Escola Normal da corte [...]. Benjamin Constant [...] votou contra o projeto como um todo, argumentando que a criação da universidade não só não satisfazia “a nenhuma necessidade reconhecida como é além disso inteiramente contrária à tendência geral e bem acentuada do movimento intelectual moderno, tendência que consiste essencialmente em por toda parte o ensino público — científico, leigo e livre”.

Percebe-se, por aí, que, embora desviante da ortodoxia por ser funcionário do Estado, Benjamin Constant procurava seguir a orientação de Comte em relação à existência de universidades. Sua argumentação é uma adaptação quase literal da sentença do fundador do positivismo sobre a instituição

<sup>93</sup> AZEVEDO, 1976, p. 94; HAIDAR, 1972, p. 245 passim; LEMOS, 1999, p. 291; MOACYR, 1938, p. 305 et seq.; VILLELA, 2007, p. 117.

<sup>94</sup> HAIDAR, 1972, p. 245 passim; LEMOS, 1999, p. 293; MOACYR, 1938, p. 312 et seq.

<sup>95</sup> HAIDAR, 1972, p. 245.

<sup>96</sup> HAIDAR, 1972, p. 252; MOACYR, 1938, p. 312 et seq.

<sup>97</sup> MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de (1884). “Escolas normais: sua organização, planos de estudo, métodos e programas de ensino”. In: Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. *Apud* HAIDAR, 1972, p. 252.

<sup>98</sup> LEMOS, 1999, p. 294 et seq.

universitária em França após a revolução de 1789: ela não satisfazia a nenhuma necessidade profunda. A parte seguinte de seu argumento refere-se à ingerência do poder estatal na área do ensino. A subordinação administrativa de todas as faculdades a um centro comum reduziria ainda mais a já limitada autonomia das corporações docentes das diversas faculdades e institutos existentes e ampliaria o poder de intervenção e manipulação do governo no setor. Estaria, assim, bloqueada a prática da liberdade de ensino, condição essencial no esquema de transição concebido por Comte [...]

Em meados de 1882, o Ministro Leão Veloso solicitou a opinião de B. Constant sobre as bases do Congresso de Instrução que estava sendo organizado. O parecer de Benjamin, além de “absolutamente voltado para a propaganda de um sistema de instrução concebido a partir da doutrina positivista da educação”<sup>99</sup>, incluiu diversas críticas ao ensino público primário brasileiro. Confirma-se<sup>100</sup>:

“A nossa instrução pública primária, se é que tal nome merece o complexo de noções por demais rudimentares, deficientes, quase nulas que a constituem, não corresponde evidentemente às necessidades mentais e sociais do cidadão. Raro será o país tido na conta de civilizado em que o ensino público seja dado em tão mesquinhas proporções.”

“O cidadão em todos os povos livres, e de conformidade com a organização social e política desses povos, tendo de exercer como votante, eleitor, jurado, etc., funções as mais melindrosas e difíceis, que entendem diretamente com os destinos da pátria, precisa de larga e sólida instrução adaptada ao bom desempenho de tão complexas e elevadas atribuições; e não é decerto nas noções rudimentares da leitura e escrita, das quatro operações e do catecismo que ela consiste.”

“A leitura e a escrita são, quando muito, auxiliares para aquisição de conhecimento, mas só por si nenhuma instrução real contêm; não dão ao cidadão idéia alguma a mais rudimentar das necessidades da humanidade a que pertence, do mundo que habita e dos múltiplos deveres que é chamado a desempenhar no meio social em que tem de viver. O catecismo e a história sagrada dão-lhes idéias falsas sobre as necessidades morais, sociais e materiais da vida real; preparando-o para o céu, procuram, pelo conjunto de idéias e de hábitos que inspiram, desprendê-lo do mundo que é apenas um lugar de transição, e da sociedade cujo bem-estar, longe de interessá-lo, deve merecer seu anátema pelo apego à vida terrena que pode ocasionar em detrimento da salvação das almas.”

Outra atuação “educacionalmente engajada” de Benjamin foi seu plano de reforma dos regulamentos das escolas militares, ocasião em que ele tentou cumprir novamente, agora sem sucesso, o papel de mediador cultural positivista. Veja-se o que diz Mendes<sup>101</sup>:

<sup>99</sup> LEMOS, 1999, p. 300.

<sup>100</sup> *Apud* LEMOS, 1999, p. 298.

<sup>101</sup> MENDES, 1913, p. 332.

Pouco depois [em 1888] tomava Benjamin Constant parte na comissão incumbida da reforma do Regulamento das escolas militares e em seguida era nomeado para ficar à disposição do Ministério da Guerra, afim de auxiliar os trabalhos de que estava encarregado o ajudante-general do exército. [...]

A reforma de que se trata acima fora proposta pela congregação da Escola Militar da Corte, a qual aprovara unânimemente o plano de ensino geral e profissional apresentado por Benjamin Constant. Nesse plano instituiu ele o ensino da Sociologia e da Moral. Vê-se assim que mais tarde no governo [em 1890] o Fundador da República Brasileira tratou apenas de realizar as idéias que antes sustentara acerca do ensino público. E si é de lamentar que essas opiniões estivessem em desacordo com as prescrições dessa mesma Sociologia e dessa mesma Moral, é extremamente honroso para Benjamin Constant o exemplo de honesta coerência que ele com o seu procedimento legou aos seus companheiros de revolução.

O seu plano de reforma, depois de sucessivas discussões prezididas pelo ministro, não foi aceito.

#### 4.5.1

#### Relatório de B. Constant como presidente da “meza d’Algebra”, de 1872

Benjamin dedicou-se também, por força de convite do governo, a uma outra atividade a que ele destinou gratuitamente, como se verá, muito de seu “engajamento educacional”<sup>102</sup>: a de integrante das bancas dos exames de acesso aos cursos superiores, dos concursos para o magistério particular e para o Colégio Pedro II. Sobre isto, escreve Mendes<sup>103</sup>:

Nesse mesmo ano (71 — 1859) foi convidado pelo governo para examinador de matemática dos candidatos à matrícula nos cursos superiores do Império. “Desde então, dis ele, até 1876, com interrupção apenas de pouco mais de um ano em que servi na guerra do Paraguai, fui constantemente examinador daquela matéria, tendo sido por diversas vezes presidente da meza examinadora. Servi também por diversas vezes como examinador de candidatos ao magistério particular e como juiz em dois concursos para lugares de professor de matemáticas do colégio de Pedro 2º.”

“É-me grato poder afirmar que em todo este longo período em que prestei gratuitamente serviços à instrução pública, sem outra aspiração mais que a de ser útil, esforcei-me o mais que me foi possível por levantar o nível do ensino público em relação a este ramo de estudos, já propondo em meus relatórios ao governo imperial todos os melhoramentos que em tais estudos se poderiam realizar, já elevando as exigências dos exames ao preciso grau para que os programas oficiais fôsem uma realidade, já finalmente invalidando pela imparcialidade e justiça com que desempenhava aquelas funções, o patronato<sup>104</sup> que tão ouzada e desbragadamente se apresentava e ainda se apresenta nos exames gerais, como em toda a parte e em relação a todas as pretensões, produzindo tantas injustiças e tantos males.” (*Carta ao ex-senador João Alfredo.*)

<sup>102</sup> LEMOS, 1999, p. 63.

<sup>103</sup> MENDES, 1913, p. 67.

<sup>104</sup> Apadrinhamento com finalidades ilícitas, compadrio gerador de favorecimentos injustos.

Tome-se, agora, um exemplo dos mencionados relatórios nos quais Benjamin alega, na carta acima, ter proposto “todos os melhoramentos que em tais estudos se poderiam realizar”.

Em março de 1872, o Inspetor Geral da Instrução Pública da Corte, Conselheiro José Bento da Cunha Figueiredo, solicitou, a cada presidente das “mesas” (bancas) das disciplinas exigidas nos Exames Gerais da Instrução Pública, um relatório das ocorrências havidas nos ditos Exames<sup>105</sup>. Como presidente da mesa de álgebra, B. Constant escreveu o relatório, datado de 20.03.1872, cuja leitura integral se recomenda *enfaticamente* (Anexo 1).

No referido documento, Benjamin ressalta, desde logo, a importância da “instrução, sem duvida alguma o primeiro elemento da felicidade dos povos”. Mas *qual* instrução? A “verdadeira instrução que preencha todas as condições essenciaes”, que produza “o maior numero de alumnos verdadeiramente habilitados” e “o saber real”. O objetivo é “melhorar o ensino”: “As vantagens de uma instrução sã depressa se farão sentir, e as naturaes reacções sobre o ensino official tenderão a melhoral-o e a attrahir para este assumpto a attenção e o interesse publico”.

Em prol da “instrução sã”, Benjamin indica aspectos que lhe soam problemáticos. O primeiro deles é a alegada prevalência “do ponto de vista theorico” sobre o “ponto de vista practico” na abordagem das questões referentes à instrução. Contra isto, Benjamin propõe “a descoberta dos meios practicos mais efficazes de inocular no povo uma instrução e educação conveniente”. Porém, ele não diz quais seriam esses meios, admitindo que “este importante assumpto [...] ainda apresenta pontos obscuros e difficeis, que, a meu ver, só a observação e a experiencia podem ir elucidando”. Aparentemente, Benjamin tinha dados sobre a busca, em outros países, de soluções para este problema: “vemos a França, a Prussia, a Inglaterra e todos esses paizes que estão á testa da civilização do seculo tratarem de reformar o ensino publico: são por todos conhecidas as serias discussões que ahi se agitam”. Lamenta ele, todavia, que isto não ocorra “no

---

<sup>105</sup> Os relatórios originais estão no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Seção de Manuscritos, Índice dos Códices de Manuscritos do Serviço de Arquivo, item Instrução Pública, códice 10-4-9. As folhas do relatório de B. Constant receberam a numeração 58-77. O rascunho (incompleto) desse documento consta do “Inventário da Coleção Benjamin Constant (versão corrigida e atualizada em 2005.)”, item nº 235: “Rascunho de relatório discutindo os programas de exames da Instrução Pública, no que se refere à matemática, voltados muito mais para a memorização do que propriamente para o conhecimento. Rio de Janeiro, s/d.”.

Brasil, paiz novo e onde muito se falla sobre instrucção publica, mas pouco se discute com verdadeiro empenho e estudo serio, e nada ou quasi nada se practica”, e atribui tal negligência à política<sup>106</sup>, a qual, “desviada de sua sublime e elevada missão, deixa este e outros assumptos de interesse geral para perder-se no baixo e intrincado labyrintho dos interesses particulares de partidos e de individuos”.

Outro problema apontado por Benjamin é “o patronato, principal cancro a estirpar”: o apadrinhamento com finalidades ilícitas, o compadrio gerador de favorecimentos injustos. Para resolvê-lo, Benjamin apóia a manutenção e o aperfeiçoamento do sistema, então vigente, no qual as provas escritas não eram identificadas pelos nomes dos candidatos:

[...] Os examinadores limitam-se a fazêl-os tirar o ponto á sorte, e a deixar que os alumnos os desenvolvam a seu modo. Examinam depois as provas apresentadas, e sobre ellas emittem o seu juizo. Neste julgamento não conhecem os alumnos, sobre cujas provas têm de votar, porque, conforme disposição do Regulamento vigente, não são ellas rubricadas, e só o Inspector Geral pode saber dos nomes dos seus auctores. Este expediente é realmente excellente e me parece digno de ser conservado, ao menos por algum tempo, por isso que impossibilita em grande parte aos examinadores de má fé o praticarem abusos e injustiças, e aos bem intencionados o crearem inimizades no exercicio de suas funcções. Assim evita-se muito o patronato. Os empenhos não apparecem nessa prova, ou ao menos muito diminuem.

Ressalvando que a maior parte do relatório se limita à matemática, Benjamin também critica os Exames Gerais da Instrução Pública pelos programas neles adotados — os quais, apesar de “feitos na melhor intenção e por pessoas de elevada illustração e intelligencia”, não lhe parecem adequados e devem ser alterados. Para resolver isto, Benjamin sugere

[...] que não se devia abstrahir, para semelhantes reformas, de ouvir os profissionaes, isto é, os professores e directores de collegios, os quaes mais de perto vêem o estado da nossa instrucção, por assim dizer tactêam as chagas do nosso ensino e observam-lhe os defeitos. São elles sem duvida alguma, quando bem intencionados, os mais aptos para remediar o mal que melhor conhecem, pois estão mais em contacto com o corpo enfermo.

Benjamin traz ainda à baila outra questão: a existência de “maus professores”, que devem ser “constrangidos [...] a recuarem diante dos meios pouco dignos que empregam”; e, assim, “sobresahirão os professores honestos e

---

<sup>106</sup> Aqui entendida como o poder proveniente do exercício de cargos na Administração Pública.

dedicados que felizmente os temos e bem habeis, e o ensino muito ha de melhorar”. Uma das “fraudes dos maus professores”, ensejada pela já referida inadequação dos programas, é o mercadejo dos “pontos de exames”:

Sendo, como o são, conhecidos os pontos de exames e podendo os examinandos escrever livremente sobre elles o que lhes approuver, resulta dahi que os professores pouco escrupulosos escrevem dos diversos pontos apenas a parte que pode ser feita pelo alumno no prazo marcado, e para que tirem resultado, fazem-no decorar por todos os alumnos da mesma materia, não tendo mesmo outro expediente a tornar attenta a fôrma do exame, e obrigando-os apenas a fazer uma ou outra alteração de palavras ou de exemplos. E muitos fazem disso negocio. Assim, embora os pontos comprehendam toda a materia, é ella mutilada no ensino, e dahi resultam graves inconvenientes. Á semelhança do que se pratica em França, muitos professores escrevem e põem á venda os pontos para exames, e os alumnos os compram e decoram. Os alumnos, reduzidos em geral a meros decoradores, não fazem idéa da sciencia que estudam, porque os pontos assim incompletos não permitem que elles a conheçam em toda a sua integridade.

Eis aí o problema (ligado à comercialização dos “pontos de exames”, e indigitado por Benjamin) da ênfase na memorização, em detrimento do raciocínio:

[...] Os inconvenientes que dahi resultam são muitos e importantes, especialmente para o estudo da Mathematica. O caracter predominante desta sciencia, e que serve de medida ao seu grau de perfeição, consiste principalmente no intimo encadeamento logico de suas partes, que se succedem na mais restricta continuidade, constituindo um todo harmonico e homogeneo debaixo do ponto de vista philosophico, e intimamente subordinadas umas ás outras sem que se penetrem e superponham. Não se pode impunemente violar estas leis, que dominam toda a sciencia. As consequencias naturaes de tal violação no ensino são: a completa ignorância da sciencia, em que ficam os alumnos, e portanto desconhecendo a sua natureza, caracter, importancia, utilidade e vantagens; e o natural desgosto que se apodera do espirito dos principiantes no estudo de uma sciencia, tão desnaturada pelas mutilações que soffreu, e que se apresenta por isso como uma longa serie de abstracções aridas, quasi sem nexos e aparentemente sem a menor applicação util, e que fatigam sobremodo o espirito. O estudo da Mathematica elementar, bem como o dos outros preparatórios, reduzido assim a exercicios de memoria, perde toda a importancia e valor que lhe é proprio, como estabelecendo as bases essenciaes para o estudo das materias dos diversos cursos superiores. Não preenche de certo essa condição. Dá-se á memoria um grande desenvolvimento, é verdade, mas com funesto detrimento das outras faculdades do espirito.

Essas idéas, mal formuladas, mal digeridas, depressa se varrem da memoria: a razão, a reflexão, etc, não foram exercitadas, não tomaram a parte essencial e indispensável á perfeita compreensão dellas; de modo que, esquecida uma qualquer dessas noções, não tem o espirito meios de rehavê-la. A sciencia passa assim pelo cerebro sem deixar vestigios. No ensino é necessario que se falle mais á intelligência que á memoria, e que se procure para esse fim o mais possivel desenvolver uniforme e harmonicamente todas as faculdades do espirito:

e só assim uma conveniente instrução adquirida pode produzir todos os benefícios que lhe são próprios.

A inadequação dos compêndios é outra das graves preocupações de Benjamin: “os compendios, quer portuguezes, quer estrangeiros em circulação no nosso mercado, não são os mais apropriados a um bom plano de instrução mathematica, mesmo elementar”. E como se resolveria isto? Segundo B. Constant — exercendo, ainda uma vez, o seu papel de mediador cultural positivista —, “a reforma de nossa instrução deve começar pela dos compendios”, adotando-se a orientação matemática de Augusto Comte:

[...] Já ha mais de trinta annos a sciencia mathematica, quer na parte elementar, quer na mais elevada, passou por uma profunda transformação encarada quanto á nova e systematica coordenação feita por um genio eminente, que apresentou-a sob o verdadeiro plano. Este plano, fundado nas relações intimas e naturaes que prendem uns aos outros os seus diversos ramos, theorias e princípios, manifesta ao espirito a unidade propria desta sciencia, embora a mais vasta e complexa de todas. As duas grandes secções, a parte abstracta e a parte concreta, em que a sciencia inteira se divide, e o seu encadeamento são estabelecidas do modo o mais perfeito possivel. O mesmo acontece com as subdivisões de cada secção. Essa continuidade, em que se succedem os diversos ramos da sciencia e que é ahi posta em evidencia, deixa no emtanto bem patentes os limites proprios de cada um e os caracteres essenciaes que os distinguem. A parte elementar, ou que se denomina „Mathematicas elementares,„ está perfeitamente definida e o seu campo rigorosamente circumscripto, e é possivel e facil, mesmo a aquelles que se quizerem limitar a esta parte, dar-se uma idéa geral e muito precisa da natureza, espirito e indole, importancia e utilidade de toda a sciencia: o que é por si só de immensa vantagem, e ainda maior se torna ella, se, como acontece na sua nova coordenação systematica, esse estudo muito mais succulento for feito com notavel economia de tempo e de esforço por parte do alumno e do professor. O que sejam a Arithmetica, a Algebra e a Geometria, que caracteres as distinguem, que relações as ligam, quaes as questões fundamentaes que cada uma comprehende, até que ponto estão ellas resolvidas, que difficuldades apresentam, etc, são questões com que naturalmente depara o espirito dos principiantes, e que, posso asseverar a V. Ex.<sup>a</sup>, nenhum dos compendios, especialmente portuguezes e francezes, trata de discutir e resolver. A todos estes preceitos e condições essenciaes satisfaz porem o novo plano a que me referi, e que tem a seu favor a opinião de muitos mathematicos distinctos. É facil reformar no sentido desse plano o nosso ensino mathematico. [...]

E por que tal “verdadeiro plano” não teria sido adotado ainda? Responde

B. Constant:

[...] O facto de não ter elle sido adoptado entre nós e nos outros paizes, só se explica pela resistencia que offerecem os habitos adquiridos. A rotina é a maior inimiga das innovações, embora reconhecidamente boas<sup>107</sup>. [...]

Benjamin externa ainda uma outra preocupação. Por serem heterogêneos os conteúdos dos “pontos de exame”, os candidatos disto se aproveitam para “escolher” os pontos que lhes convenham, tornando as provas “uma espécie de loteria”, “á mercê da estupidez da sorte”:

[...] Os pontos, para os exames oraes e escriptos, são organisados segundo a ordem em que as materias se succedem em cada ramo de estudos. Assim os primeiros são em geral os mais simples, por conterem as primeiras noções e definições preliminares, e são tambem os menos extensos: os ultimos são muito mais extensos e envolvem theorias mais difficeis, quer consideradas em si mesmas, quer quanto ás relações que as ligam a todas as outras. A desigualdade nos pontos é portanto immensa. Os alumnos jogam com ella; muitos preparam só os primeiros pontos e aventuram-se ao exame. Se lhes cahem por sorte esses pontos, prestam-se ao exame: se não, retiram-se, entram de novo, e assim continuam tanto quanto lhes for permittido: são, antes de tirado o ponto, adoecem logo depois que o sorteado não lhes agrada. Fazem dos exames uma espécie de loteria.

Alem das collas que levam para as sallas dos exames na prova escripta e de outros meios semelhantes de que lançam mão, têm mais o recurso acima que lhes dá a fórma dos exames. Se as materias exigidas como preparatorios nos cursos superiores são realmente necessarias, e se os exames a que se submettem os candidatos têm por fim aquilatar bem do aproveitamento delles, como se deixa assim o resultado de taes exames á mercê da estupidez da sorte?

Supponhamos que o alumno vá prestar exame de toda a Arithmetica, e que lhe saia para prova escripta — Addicção dos numeros inteiros —, e para a oral — Subtracção dos mesmos numeros —, ou outros pontos nas mesmas condições, e que elle satisfaça regularmente a ambas as provas: pode-se por ellas julgar se elle conhece ou não toda a materia? De certo que não. No emtanto o que ha de fazer o examinador, que, pelo Regulamento, não pode sahir do ponto? Approvar. E assim poderá estar com a consciencia tranquilla de não ter commettido injustiça? Não. O alumno aprovado podia ignorar todos os outros pontos, e portanto a materia. O inverso podia dar-se para aquelle que tirasse os pontos mais extensos e difficeis. O que disse para a Arithmetica applica-se do mesmo modo á Algebra, e á Geometria.

A parte final do relatório dá exemplos desse tipo de situação anômala:

[...] Terminando, apresento a V. Ex.<sup>a</sup> o resultado dos exames d’Algebra na meza a que presidi. A lógica dos Algarismos tornará bem salientes os defeitos e inconvenientes já apontados. Eram 140 os alumnos inscriptos para Algebra, dependente de Arithmetica. Ficaram reduzidos a 103. No primeiro dia de exame,

<sup>107</sup> Teria Benjamin Constant identificado aí, sem o saber, um caso de “tradição inventada”, à la Hobsbawn? Vide o Capítulo 2, item 2.2, no ponto onde trato da relevância atribuída por Goodson à análise do currículo escrito.

27 de Fevereiro do corrente anno, feita a chamada de toda a lista, só se apresentaram 15, **dous dos quaes, apenas tirado o ponto, retiraram-se por incommodados.** [...] No quarto dia, 1º de Março, ultimo dia de exame escripto, apresentaram-se 9, **4 dos quaes retiraram-se depois de retirado o ponto.** [...] [Grifos acrescentados.]

Ademais, Benjamin diz que lhe parece insufficiente o tempo destinado às provas orais:

[...] No que tenho dito referi-me mais ás provas escriptas; posto que a maior parte das considerações se applique tambem ás oraes. Tratando agora especialmente destas direi que, embora ellas pareçam destinadas a corrigir os inconvenientes das provas escriptas, não o são realmente: basta para isso attender-se simplesmente ao tempo que devem durar as mesmas provas. Sete minutos e meio, que é definitivamente o tempo para cada professor, não chegam para julgar do examinando. Num pequeno calculo arithmetico, na resolução de uma simples equação, ou no simples traçado de algumas figuras geometricas, gasta o alumno todo esse tempo ou ainda mais. Não se determina de modo invariável o tempo preciso para bem aquilatar do alumno, é melhor deixal-o mais ao bom senso do examinador. [...]

Concluindo, Benjamin declara o seu “engajamento educacional”, alegando já ter feito sugestões ao longo do relatório e pondo-se à disposição do Inspector Geral para outras delas:

Não me tendo sido exigidas as modificações a fazer, nada direi a esse respeito, ainda que algumas dellas estejam claramente indicadas nas considerações adduzidas neste relatorio.

Por ocasião da conferencia que V. Ex.<sup>a</sup> teve com os presidentes das mezas de exames, tive opportunidade de fallar sobre algumas dellas. E me não negarei a indicar os meios que me parecem convenientes para modificar o estado actual do ensino publico e particular. [...]

Especificamente com relação à álgebra, B. Constant lamenta a ausência, no programa, das equações de segundo grau:

[...] Entretanto, relativamente á Algebra, a cujos exames presidi, não posso deixar de com especialidade notar uma falta grave no seu programma que vem a ser: a suppresão de toda a theoria das equações do 2º grau, dos quadrados e raizes quadradas, e calculo dos radicaes. Nenhum motivo justificavel vejo para tal omissão. Na theoria das equações do 2º grau, e nas outras mencionadas, termina a parte elementar do estudo d’Algebra. Dahi em diante começa o estudo mais elevado deste ramo da Mathematica, o qual serve por sua vez com a primeira parte de base essencial ao que se chama Algebra superior ou theoria geral das equações. Alem deste motivo ha outro mais poderoso. Sem o conhecimento da resolução das equações do 2º grau fica incompleto o das progressões

arithmeticas. Das 18 questões relativas a cada espécie de progressões, a Arithmetica só resolve 4 a 5; a solução das outras exige o conhecimento da parte não mencionada no programma. Muito mais se exige d'Algebra para a resolução das questões de progressões por quociente; mas com a parte a que me refiro, resolvem-se todas as que são de mais frequente uso. Ha pois duas razões poderosas que aconselham o estudo daquela theoria.

Esse relatório, em resumo, sugere muito do engajamento educacional de B. Constant.

#### **4.6** **À Guisa de Breve Conclusão deste Capítulo**

Ao longo do presente capítulo, creio ter mostrado que B. Constant foi:

- (1) um “positivista”, na medida em que abraçou, embora parcialmente, a doutrina de Comte;
- (2) um “mediador cultural”, por ter levado certos conhecimentos, nas qualidades de professor e de “positivista”, a terceiros que não os detinham;
- (3) um “ator politicamente engajado”, pois manifestou-se, de público, a respeito de assuntos importantes (a Abolição, as “Questões Militares”, o republicanismo) da história nacional;
- (4) um “ator educacionalmente engajado”, porque expressou, também publicamente, suas opiniões acerca de vários problemas ligados à “instrução” e ao ensino.

No Capítulo 5, veremos *se e como* tudo isso influiu na Reforma de 1890.