





De LOURENÇO FILHO

Alguns trabalhos publicados:

- A ESCOLA NOVA (Resposta a um inquérito), Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1925, esq. Reproduzido em A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM SÃO PAULO, de Fernando de Azevedo, Comp. Edit. Nacional, 1937.
- JUAZEIRO DO PADRE CICERO, ensaio de psicologia social. Obra premiada pela Academia Brasileira. Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1.^a ed., 1928; 2.^a ed., 1930, esq.
- INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA ESCOLA NOVA (Biblioteca de Educação, vol. XI), Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1.^a ed., 1929; 7.^a ed., 1952. Trad. espanhola por Henrique Leguina, in "Colección Labor", sob o título *La Escuela Nueva*, Barcelona, 1.^a ed., 1933; 2.^a ed., 1936.
- TESTES ABC PARA VERIFICAÇÃO DA MATURIDADE NECESSÁRIA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA, Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1.^a ed., 1934; 4.^a ed., 1952. Tradução em língua espanhola por José Forgione, Editorial Kapelusz, sob o título *Los Testes ABC*, Buenos Aires, 1.^a ed., 1937; 12.^a impressão, 1950.
- TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (Biblioteca de Educação, vol. XXIX), Ed. Melhoramentos, 1942.
- LA PENSÉE DE RIBOT DANS LA PSYCHOLOGIE SUDAMERICAINE, in "Centenaire de Th. Ribot et Jubilé de la Psychologie Scientifique Française, Société Française de Psychologie, Paris, Imp. Moderne, 1939.
- LA MATURATION ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE, in "Année Psychologique", vol. L, Presses Universitaires de France, Paris, 1950.
- L'EDUCATION AU BRESIL, Division Culturelle, Ministère des Relations Extérieures, Rio, 1951. (Reprod. em inglês e em espanhol, 1951).
- EDUCATION IN BRAZIL, in "Encyclopedia of Modern Education", The Philosophical Library, Nova York, 1943.
- COLABORAÇÃO DIVERSA, in "Diccionario de Pedagogía Labor", Editorial Labor, Barcelona, 1936.
- EDUCATION, in "Brazil", edited by Lawrence Hill, University of California Press, Berkeley, 1947.
- DEVELOPMENTS IN FUNDAMENTAL EDUCATION FOR ADULTS, in "Review of Educational Research", Washington, 1953.
- A EDUCAÇÃO RURAL NO MÉXICO (Origens, evolução, situação atual), Ministério da Educação e Saúde, Rio, 1951.
- CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, Instruções aos professores de ensino supletivo, Ministério da Educação e Saúde, Rio, 1.^a ed., 1947, 3.^a ed., 1951.
- CARTILHA DO POVO, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1.^a ed., 1928; 956.^a ed., 1953 4.780.000 exemplares).
- PEDRINHO, Série de Leitura Graduada para as escolas primárias, Ed. Melhoramentos, 5 vol.
- HISTÓRIAS DO TIO DAMIAO (narrativas para crianças), 12 livros, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1942-1953.

Traduções anotadas:

- PSICOLOGIA EXPERIMENTAL, de Henri Piéron, 1.^a ed., 1927; 4.^a ed., 1948.
- A ESCOLA E A PSICOLOGIA EXPERIMENTAL, de Ed. Claparède, 1.^a ed., 1928; 2.^a ed., 1931, esq.
- EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA, de Emile Durkheim, 1.^a ed. 1929; 3.^a ed., 1952.
- TESTES PARA MEDIDA DO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA, de Alfred Binet e Th. Simon, 1.^a ed., 1929; 3.^a ed., 1938.
- PSICOLOGIA DO TRABALHO INDUSTRIAL, de Léon Walther, 1.^a ed., 1927; 2.^a ed., 1952, Ed. Melhoramentos.

A PEDAGOGIA DE RUI BARBOSA







RUI BARBOSA

M. B. LOURENÇO FILHO

Professor da Universidade do Brasil

A PEDAGOGIA DE RUI BARBOSA



EDIÇÕES MELHORAMENTOS

Todos os direitos reservados pela
Comp. Melhoramentos de São Paulo, Indústrias de Papel
Caixa Postal 8120 — São Paulo

4/V-4

TOMBO 006715

1954



370
L792

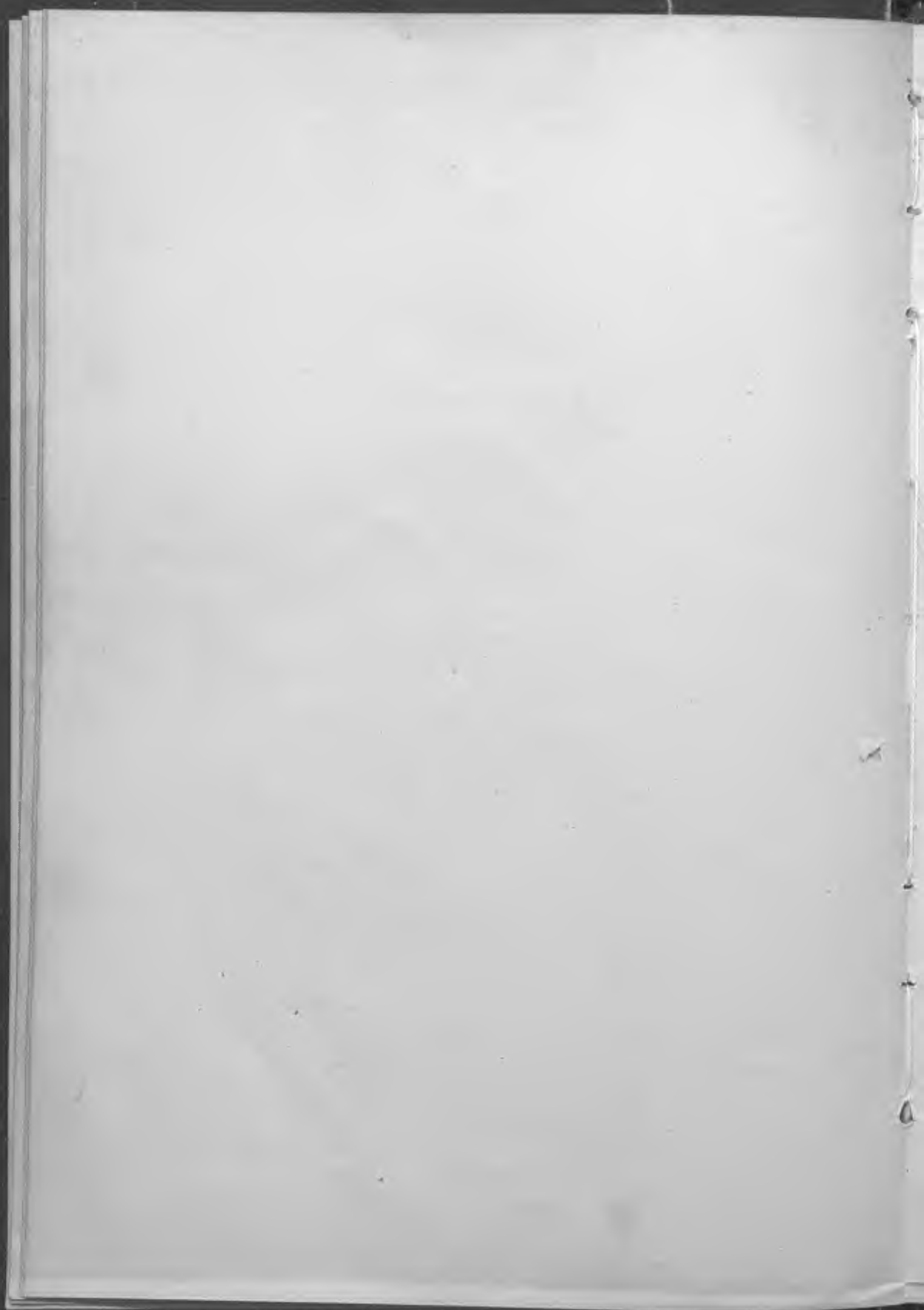
Nos pedidos telegráficos basta citar o n.º 2592



CATÁLOGO 006719

A Abgar Renault





ÍNDICE

I — A PEDAGOGIA DE RUI	
<i>Os escritos pedagógicos, o homem e o tempo — As bases filosóficas — As idéias sociais — Os princípios de organização — A metodologia — Conclusão</i>	13
II — A MARGEM DOS PARECERES SOBRE O ENSINO	
<i>Rui ao tempo dos pareceres — Gênese dos pareceres — A reforma Leôncio de Carvalho — Os diferentes aspectos da obra — Atualidade dos pareceres — Conclusão</i>	39
III — RUI E AS “LIÇÕES DE COISAS”	
<i>Rui e a pedagogia — “Lições de Coisas” e seu autor — A versão de Rui — Dificuldades para a impressão do livro — O espírito da obra — Influência de “Lições de Coisas” na pedagogia brasileira</i>	61
IV — RÓTEIRO PARA ESTUDO DA OBRA PEDAGÓGICA DE RUI	
<i>Cronologia dos escritos pedagógicos — Roteiro geral e roteiros especiais — O desenho, plano de interseção das idéias pedagógicas de Rui</i>	79
V — EMENTÁRIO PEDAGÓGICO DE RUI	
<i>Observação preliminar — Filosofia e política educacional — Sociologia educacional — Psicologia educacional — Biologia educacional — Organização e administração escolar — Metodologia</i>	93



PREFÁCIO

Nenhum estudo é mais sedutor que o das origens, desenvolvimento e posição final das idéias de um grande autor nos quadros da cultura de seu tempo. Tarefa relativamente simples, desde que a obra tenha versado um só ramo de conhecimentos, cresce nas dificuldades sempre que o autor, impelido pela vida política ou ação social, tenha sido levado ao trato de variados problemas em diferentes domínios.

Tal é o caso ao estudar-se a obra de Rui. Reformador social, a um tempo homem de pensamento e de ação, movia-se êle num mundo em que estavam presentes tôdas as idéias — as de filosofia e as de ciência, as de arte e as de técnicas sociais — pairassem na ordem abstrata, buscando a harmonia de um sistema, ou atendessem a razões de ordem prática, como resposta a solicitações de sua intensa vida de homem de partido, parlamentar, advogado e jornalista. Por essa forma, sem que tivesse sido educador de ofício, Rui seria levado a estudar os fundamentos e as aplicações da pedagogia, para deixar, ainda nesse ramo, obra de inegável grandeza. Com extraordinário ímpeto, foi ela iniciada em 1882, para interromper-se, porém, logo depois. A partir de 1886, Rui não voltaria a tratar de coisas de ensino, a não ser em poucos artigos de jornal, ou num ou noutro trabalho esparso. Não obstante, os fundamentos pedagógicos, que tão lucidamente expôs, e as medidas de reforma, que corajosamente indicou, figuram como indispensáveis elementos à interpretação do conjunto de sua obra e, em particular, à compreensão de certas mudanças observadas em suas tendências políticas.

Quais as bases lógicas ou sentimentais dessas mudanças, e que condições teriam existido para assinalar de tal forma a importância dos escritos pedagógicos, mais que outros, na mesma época elaborados?... Uma tentativa de resposta a tais indagações é o objetivo dos ensaios que neste livro se reúnem. Redigidos em épocas diversas, para atender a solicitações também diversas, todos obedecem a essa preocupação central.

Num primeiro estudo, busca-se oferecer visão panorâmica das idéias pedagógicas de Rui e indicar a sua posição nas concepções filosóficas e políticas do tempo. Em dois outros, analisam-se certas circunstâncias de ordem pessoal, antes apenas enunciadas, e que teriam concorrido para a escolha preferencial de certos temas, ou certos aspectos dominantes em sua obra. Indica-se depois a cronologia da produção e a da publicação dos escritos pedagógicos, nem sempre de todo coincidentes. Dão-se, com isso, sugestões para o estudo geral desses escritos e roteiros especiais, úteis,

talvez, para quem nêles deseje realizar maiores estudos de análise. Ai é apresentado também um curioso problema, insignificante na aparência, mas, pelas reflexões a que pode conduzir, de grande importância na apreensão do pensamento de Rui, em matéria de educação: o da manifesta preferência que concedeu ao ensino do desenho, no qual, por muitos aspectos, vem a encontrar-se o plano de interseção de tôdas as idéias pedagógicas que defendeu. O volume se completa com um repertório de idéias e observações de Rui sôbre a teoria e a prática da educação, ordenadas segundo versem a filosofia e política educacional, a sociologia, a psicologia e a biologia da educação, a organização e a administração escolar, e, por fim, a metodologia de ensino, em variados ramos.

Se bem que, pelo conteúdo geral, êste livro mais se destine a educadores e administradores de ensino, poderá interessar também a todos quantos desejem possuir visão geral do pensamento de Rui, no domínio das idéias políticas e sociais. Assim pensaram, pelo menos, alguns amigos do autor, que o animaram a publicar a matéria em volume. Entre êsses generosos amigos, figura Abgar Renault, a quem estas páginas são afetuosamente dedicadas.

Rio, junho de 1952

L. F.

I

A PEDAGOGIA DE RUI (*)

OS ESCRITOS PEDAGÓGICOS, O HOMEM E O TEMPO

Diz-se que os pedagogos são sempre fastidiosos, e há boa dose de verdade nessa afirmação. O mesmo não se poderá dizer, porém, da pedagogia, quando haja oportunidade de contemplá-la em suas legítimas dimensões, isto é, desde que com ela tomemos contato em concepções dotadas de grandeza de linhas, força de estrutura e sentido de compreensão humana.

A pedagogia de Rui Barbosa reveste-se dêsses admiráveis atributos, muito embora não haja sido êle educador de officio ou, mais acertadamente, talvez por isso mesmo. Rui não figura como profissional do ensino. Salvo pequena participação que deu a um curso noturno para analfabetos, quando estudante, em São Paulo, jamais exerceu o magistério; também não desempenhou cargos de administração, não foi inspetor de ensino ou diretor de escola. Seus escritos sobre educação, todos produzidos no limitado prazo de um lustro, precisamente o que mediou de 1881 a 1886, tiveram caráter episódico, decorreram da vida política, foram aspectos da luta do doutrinador e reformador social. Nessa época, era êle deputado pela Bahia. E andava entre os 32 e os 37 anos de idade.

Quais os escritos pedagógicos?... Antes de tudo, os dois grandes pareceres sobre a reforma de Leôncio de Carvalho, compostos em poucos meses, na qualidade de relator da comissão de instrução pública na Câmara. Essa, a obra magna, ou a parte em que nos apresenta a sua pedagogia sob feição integral. Depois a tradução de textos de orientação didática, dos quais um apenas viria a ser publicado, na forma que lhe imprimiu. Essa, a parte de cunho essencialmente prático. Por fim, o capítulo que, para o relatório de Rodolfo Dantas, ministro do Império em 1882, e a seu pedido, Rui escreveu sobre as questões de instrução pública no país; alguns discursos, na Câmara e em solenidades várias; outro pequeno parecer na comissão de instrução pública, e artigos na «Revista da Liga do Ensino», de que Rui foi diretor. Essa, por assim dizer, a parte complementar da obra. O livro «Lições de Coisas», do educador norte-americano ALLYSON NORMAN CALKINS, traduzido em 1881, mas só publicado em 1886, como que delimita, no tempo, a produção pedagógica. Depois disso, Rui não

(*) Conferência na sede do Instituto Histórico e Geográfico, do Rio de Janeiro, em 29 de novembro de 1949, no curso de extensão universitária, sobre a vida e a obra de Rui.

volta a ocupar-se de temas de educação, excetuados os artigos de imprensa, não muitos, aliás, e que, por sua natureza, mais judiciosamente se hão de classificar na produção jornalística, não na de caráter educacional.

Como se vê, na mole imensa de cultura que nos legou, os escritos pedagógicos representam parcela relativamente diminuta. Mas, em Rui, o diminuto é, ainda e sempre, copioso. Na coleção das «Obras Completas», os escritos pedagógicos darão de sete a oito tomos. Quaisquer que tenham sido, assim, as circunstâncias, a forma de produção e a extensão, bastariam êsses escritos para que o nome do autor fôsse incluído no rol de nossos maiores pedagogistas, e para que o seu pensamento tivesse influído, como continua a influir, sobre gerações sucessivas de mestres e estudiosos da especialidade, em nossa terra.

Várias são as razões dêsses fatos. A primeira é a de que Rui, como em tanta outra coisa, figura como precursor. Foi sem dúvida, no Brasil, o primeiro a tratar da pedagogia como problema integral de cultura, isto é, problema filosófico, social, político e técnico, a um só tempo. A segunda é a de que tais escritos não se separam do conjunto de sua vida pública, nela representando, muitas vezes, a chave para a compreensão de muitas passagens de suas lutas, e de mudanças que apresentou em certas idéias e atitudes. Por último, a oportunidade com que trabalhou tais assuntos, em momento de rápida evolução de doutrinas sociais e educativas, no mundo em geral, e em nosso país em particular.

Sobre o valor extrínseco, ou ostensivo, da obra pedagógica, tal qual o podemos sentir em seus efeitos (e bastará ver a repercussão de seus escritos em Veríssimo, em Romero, em Bordeaux Rêgo, Monteiro de Sousa, José Augusto, Sampaio Dória, Carneiro Leão, Afrânio Peixoto, Miguel Couto, Teixeira de Freitas, Mário Pinto Serva, para não citar outros) convirá ressaltar, assim, a importância que apresenta na exegese da produção total do autor, ou seja, na posição e na evolução de suas próprias idéias, tendências e sentimentos.

Para exemplificar: tão-somente por ela é que podemos compreender o discurso de 6 de maio de 1882, com que Rui defendeu o programa, não expressamente formulado, do gabinete Martinho Campos; os pequeninos apartes com que pontuou a justificação de dois projetos de Rodolfo Dantas, sobre a criação de um liceu feminino e de um fundo escolar nacional; o sensacional discurso a propósito do centenário do Marquês de Pombal — sensacional pela extensão de quase três horas, e pela violência do ataque à Companhia de Jesus — quanto estranho, verdadeiramente estranho, pela forma vibrante com que exalta a figura do autoritário ministro de D. José, tarefa na qual chega a admitir a liberdade e a igualdade social sem existência de liberdade política... Será ainda com essa perspectiva que melhor podemos apreciar o discurso da «Volta

à Terra Natal»; os trechos da introdução de «O Papa e o Concílio», que reedita e comenta na derradeira das «Cartas de Inglaterra»; aí mesmo, todo o primoroso estudo sobre «As Bases da Fé», de Balfour; os subentendidos da alocução do Colégio Anchieta, a qual marcou época; e, enfim, os tons de suave melancolia da «Oração aos Moços» — e isto, já agora, em 1921, nas luzes do ocaso...

Uma conclusão, portanto, a retirar desta primeira notícia: quem desejar conhecer Rui, há de conhecer-lhe a obra pedagógica e meditar nela. E, logo, outra: Rui terá confirmado a validade do prudente conselho de RENAN, de que não se deve começar a escrever senão aos quarenta anos...

Outro aspecto, com êsses relacionados, convirá fazer ressaltar: é o das razões sentimentais que parecem ligadas à sua obra pedagógica, ou, mais especialmente, ao ímpeto com que Rui nela se lançou, para estacar, de súbito, dramaticamente. Quer-nos parecer que, neste ponto, reside um dos mais interessantes e mais complexos problemas da psicologia de Rui. Foi nas coisas da educação, sem dúvida alguma, na fase tão brilhante de sua afirmação na vida política nacional — no ano de 1882, «o ano de Rui» — como nos seguintes, mais próximos, que êle encontrou o ambiente e o clima para a expressão mais completa de sua personalidade. Convenhamos que não se logra traduzir um livro de quinhentas páginas, como «Lições de Coisas», em pouco mais de dois meses, e tão cuidadosamente, (ou tão «pichosamente», como a um amigo se referiu, em carta reproduzida no livro de AMÉRICO LACOMBE), nem se realiza trabalho de investigação e sistematização tal qual a dos pareceres, sem que motivos profundos e intensos impulsionem um homem, seja êle o mesmo Rui.

Em prefácio para a reedição de «Lições de Coisas», tivemos ocasião de salientar os motivos de ordem sentimental que teriam levado Rui à versão desse livro⁽¹⁾. Tais eram, parecem-nos, as que brotavam da tendência de identificação com a figura paterna, tendência que não só se objetivara em repetidos atos — de grande beleza, aliás — como foi sempre reconhecida e proclamada, por êle próprio. Ainda no discurso da Faculdade de Direito de São Paulo, em 1909, ou volvidos mais de trinta anos sobre a morte de João Barbosa, continuava Rui a afirmar: «De modo que, a cada passo de minha vida, o que eu sinto dentro no mais íntimo de mim mesmo, é meu pai. Êle não morreu: em mim vive, e reviverá, enquanto alguma coisa de mim restar»...

O pai era-lhe o imago, modelo do qual não se desprendia. Que imago, porém, ou por que aspectos se representava êle?... Tendo visto o pai, homem de talento e boa cultura, mal sucedido na medicina, que abandonara; frustrado nos negócios, que não soubera encaminhar; infeliz na política, na qual não sabia

(1) Êsse estudo constitui o terceiro dos ensaios reunidos neste livro.

transigir, Rui passou a estimá-lo naquilo em que sempre lhe pareceu perfeito à ingenuidade de menino e à fantasia de adolescente: no mister de didata, de teorizador político, de orador. Por vezes, como expressivamente conta JOÃO MANGABEIRA, até na feição de grande poeta o admitiu. Mas essa admiração — parece inegável — fixou-se essencialmente no didata. João Barbosa transmitira-lhe o gosto e o hábito dos estudos e a mais arraigada convicção no valor da cultura, em que Rui devia encontrar, aliás, compensação para o sentimento de inferioridade, que lhe havia de impor o tipo displástico que era o seu. Fôra-lhe o pai o primeiro e o mais compreensivo mestre, lutador sempre incompreendido, salvo quando nas funções de diretor de estudos na Bahia. Rui a êle se devia identificar, nessa feição. E, não estaria, ao traduzir «Lições de Coisas» dando corpo a um desejo expresso que João Barbosa talvez lhe tivesse manifestado?... É possível.

Por outro lado, ao redigir os pareceres, Rui mais ainda devia ligar-se a Rodolfo Dantas, então ministro do Império, seu mais constante e maior amigo. Formavam, no dizer de biógrafos, «uma só criatura», «irmãos siameses», unidos por «amizade sem limites». Vêde, a propósito, o estudo de JOSÉ VIEIRA, no prefácio a um dos tomos das «Obras Completas». Os pareceres dariam a Rui o título de Conselheiro da Coroa, e o indigitariam para o ministério dos Negócios do Império, antes dos trinta e cinco anos. Teve aquêle título. Não, porém, a pasta. Tudo isso Rui explicará, quase quarenta anos depois, na longa introdução que escreveu para a coletânea de artigos, «Queda do Império». Com aquêle superior autodomínio que possuía, não se mostrou agastado com o chefe liberal — o conselheiro Dantas, o pai de Rodolfo — na ocasião incumbido de formar o gabinete. «Nenhum mal com isso me fez o Senador Dantas. Bem, sim, e grande», diria Rui. Mas o sentimento de frustração devia ficar... Genial embora, êle era humano, e será suficiente, para que disso nos convençamos, à leitura atenta da introdução de «Queda do Império».

Tais fatos ocorreram em 1884. Daí por diante, Rui não deverá voltar às coisas da educação. Publicará dois anos depois a versão de «Lições de Coisas», porque ela estava pronta desde 1881. Mas, vêde o prefácio, já não tem calor... Dedicando o livro a João Barbosa, a cujo nome acrescenta estas sentidas palavras: «Convosco aprendi a amar e a compreender a santa causa do ensino», era como se dissesse: «Sim, foi por vós, meu pai, que me lancei a esta obra, não por outrem, ou por outra coisa...» E, transmitida dêsse modo a mensagem paterna, calava-se.

Como explicar êsse silêncio em assunto em que tanto se empolgara, e ao qual, já mesmo ao tempo de estudante — como se pode ver de um ensaio de GONTIJO DE CARVALHO⁽²⁾ — dedi-

(2) CARVALHO, A. Gontijo de, *Rui Estudante*. Casa de Rui Barbosa, Rio.

cara tanta curiosidade e amor?... Eis aí delicado tema para psicólogos.

É estranho na realidade, verdadeiramente estranho, que Rui não tenha volvido à seara. Na poderosa árvore de sua vida e de seu pensamento, a pedagogia é um braço pleno de vida e de força, muito cedo decepado. Tanto mais de lamentar quanto a educação do povo constituiu em seu pensamento político um dos fundamentos de doutrina, e a maior justificativa de ordem social em que o iluminava. Rui, é certo, não viria renegar a obra pedagógica, como se vê das referências expressas aos pareceres, em artigos do «Diário de Notícias», em 1889, e na plataforma política de 1909. Mas, em prol dos princípios e diretrizes aí estabelecidos, não mais batalhou, não mais lutou com aquêles ardor inicial, ou com aquêles ímpeto e fogo, que o levavam a dizer: «Um batalhador não pode ser um apóstolo...»

De modo que, ao traçar o projeto de constituição da República, Rui, que tanto acreditava no poder criador da lei, e que, assim, aí poderia ter tentado, ao menos, dar corpo às suas concepções de reforma político-social pela educação, já não o fez. Susteve a mão e a pena, para lavrar o círculo restrito da compreensão jurídica do Estado... Pois, então, a ignorância popular já não seria para êle, como nos pareceres escreve, «a mãe da servilidade e da miséria, a grande ameaça à existência constitucional e livre da nação, o formidável inimigo intestino que se asila nas entranhas da pátria?... Ou, como no discurso em defesa do gabinete Martinho Campos, em março de 1882, a reforma do ensino já não seria «o germe e a seiva, a base e o fastígio, o alfa e o ômega, o princípio e o fim de tudo?...»

Sim, ainda eram. Na plataforma de 1909, êle o confirma, declarando que, em matéria de ensino, não teria por que demorar-se dado que suas idéias estavam «amplamente desenvolvidas nos dois grandes pareceres do 1882». Também ali reafirmou que «a instrução do povo, ao mesmo tempo que o civiliza e melhora, tem especialmente em mira (notai o valor do advérbio) habilitá-lo a se governar a si mesmo».

Ainda no manifesto, embora com menos ardimento, admite o primitivo esquema: «liberdade, igual a democracia; democracia, igual a instrução do povo». Eco das velhas idéias, não abandonadas... Para que o entendamos, em tôda a intenção, será preciso relembrar, porém, algumas das tendências sociais da época em que tratou das coisas do ensino. Foi no século passado, como é sabido, que os sistemas públicos de educação começaram a expandir-se, tanto por motivos políticos, como por imperativos diretos de ordem social. É o momento da legislação escolar e o da criação dos ministérios de instrução pública, por quase todos os países da Europa, e fora dela. A política começava a penetrar a dinâmica social, ou pretendia descobrir-lhe o determinismo, por essa feição um pouco simplista, talvez, mas a ser sempre consi-

derada. O pensamento político — não o literário e o filosófico — prolongava, então, o do século XVIII, e tinha como preocupação a melhoria da vida social pela cultura. As idéias, que já vinham de PLATÃO, tomam novo brilho em ROUSSEAU e em KANT; agitam-se na Revolução Francesa e afirmam-se na definição dos estados de base nacional. Entendia-se, com muita razão, que não pode haver nação sem um lastro comum de pensamento e de sentimento; e que, nessa atuação, a escola, já sem tanta razão, haveria de ser todo poderosa... A revolução havia indicado o rumo; os estados de base nacional lançavam-se resolutamente à tarefa. VON HUMBOLDT, ao ser chamado a reorganizar o ensino da Prússia, em 1806, não hesitava em afirmar: «O que havemos de pôr dentro do Estado, devemos pôr, antes, dentro da escola...»

Napoleão, êle próprio, já o havia também compreendido, como o relembra Rui nesta passagem do parecer sobre o ensino primário: «É bem digna de recordar sempre, a êste propósito, aquela expansão íntima, aquela eloqüente confiança do déspota, cujas invasões foram, inconscientemente, no comêço dêste século, o maior instrumento de propagação das idéias liberais na Europa. No zênite dessa onipotência, que representava a mais deslumbrante glorificação imaginável da força, servida pelo gênio e pela fortuna, êle, Napoleão, em 1808, no ano mesmo em que fundou a universidade imperial, confessava, na intimidade, ao seu grão-mestre, a esterilidade do monopólio que organizava e a impotência da espada que o sustinha: «Sabeis, Fontanes, o que mais me admira no mundo? É a impotência da força para fundar qualquer coisa. Só há duas potências no mundo: a espada e o espírito. Com o andar do tempo, é sempre o espírito quem desbarata a espada»⁽³⁾.

A idéia da liberdade e a de que o exercício dela se devesse fundar na instrução do povo caminham juntas. «Eduquemos nossos amos», exclama, em 1861, ROBERT LOWE, aos seus companheiros do partido liberal inglês. Antes, WASHINGTON já o havia dito: «Quanto mais força a estrutura do govêrno der à opinião pública, mais essencial é ilustrá-la». SARMIENTO haveria de repetir, depois: «Es necessário educar al soberano». Rui, não apenas com visão política, senão com mais viva penetração social, declarava, como vimos, que a ignorância era a mãe da miséria, além de o ser da servilidade.

Por quê teria êle de pensar dêsse modo, mais compreensivamente?... Porque o pensamento genético, ou causal, começava a penetrar os problemas da vida política. «Ubi generatio nulla, ibi nulla philosophia intelligitur», havia HOBBS proclamado, abrindo a clareira para a indagação empírica do estado. E o pensamento científico ganhava com isso novas proporções. Apressava a sua colaboração, para avassalar depois o mundo, transformando os quadros políticos, as técnicas da produção, as próprias idéias mo-

(3) *Obras Completas*, vol. X, tomo II. *Reforma do ensino primário*, pág. 17.

rais. O positivismo surgia como um novo credo; o saber experimental, ou «positivo», seria a fonte de todo conhecimento, a luz transformadora do homem... A tudo isso, Rui não era estranho. O movimento político e o movimento científico êle os acompanha, para nêles buscar a compreensão de uma nova dinâmica social. E, em tudo, porque essa forma de pensamento vinha desenvolver a idéia do poder da razão, e a de personalidade, como direito universal, nas quais Rui devia encontrar os fundamentos de suas mais caras concepções liberais.

Com êsse esquema, já não viveria só o seu momento: projetava-se no futuro. Pelas tendências, pela formação, pelo sentimento, Rui acreditava no poder incontestável do espírito. Em face das realidades do país, ou de sua miséria, teria êle de planejar uma transformação radical mediante a educação do povo. Até que ponto, porém, lograva adaptar o seu pensamento a essa realidade, ou, ao contrário, até que ponto havia de impor os quadros lógicos de seu próprio espírito às coisas que o cercavam?...

A êsse propósito, particularmente com relação às coisas do direito, em recente e grande livro, OLIVEIRA VIANA⁽⁴⁾ salienta o que chamou o «marginalismo» de Rui. Pelo pensamento vivia êle fora do país; era um inglês, ou norte-americano, que propugnava soluções inadaptáveis às condições de sua gente. Êle próprio, aliás, respondendo a Pinheiro Machado, declarou certa vez, no Senado: «Eu não sou da raça dos sofistas gregos. Sou da raça dos constitucionalistas americanos, e dos juristas ingleses»... No plano dos problemas pedagógicos, no entanto, essa «marginalidade», se existente, de muito se reduzia. Não ousaríamos chamá-lo, aí, de marginal. O seu pensamento é influenciado mais por aquilo que ORTEGA Y GASSET assinala em certo tipo de grandes homens — a dificuldade em propor-se a verdadeira perspectiva cultural de seu tempo. Ê, assim, no sentido sociológico, um «romântico», não um «marginal». As idéias, êle as poderia antecipar, mas nem por isso seriam absurdas ou inexecutáveis. Quase tudo o que pregou, com efeito; ou que propôs, outros países em condições similares às nossas o realizavam, à época — a Argentina, por exemplo. E, entre nós, muito do que imaginou, devia fazer-se realidade, mais tarde.

Como quer que seja, à pregação pedagógica Rui imprimia a feição fundamental de seu espírito. Desde jovem, havia buscado uma coordenação entre o sentimental e o lógico, entre os planos do pensamento e os da ação, esforço no qual parece ter orientado todo o seu «estilo de vida». Quando o encaremos, em toda a obra, êsse estilo não será apenas o fixado por ALCINDO GUANABARA nestas conhecidas palavras: «Uma linha reta entre a liberdade e o direito». Terá sido também, como o notou A. DE SAMPAIO DÓRIA, «a linha direita entre a consciência e o dever, a conformidade en-

(4) VIANA, J. F. Oliveira, *Instituições Políticas Brasileiras*, (3 vol.), Liv. José Olímpio, Rio, 1949.

tre as idéias e os valores». Rui tinha consciência disso quando escrevia, em 1897, que o seu futuro estava «ligado ao seu passado pelo nobre cativo do dever. Um refletirá o outro» — acrescentava — «por uma dessas necessidades de consciência que o interesse não amolga».

E, exatamente, porque a obra lhe era inseparável da vida, é que Rui não podia ser mero compilador ou vulgarizador de idéias, mesmo no domínio das técnicas da educação, no qual, por assim dizer, era hóspede. Ainda traduzindo, repensava; ainda citando, revia-se no pensamento alheio, para descobrir-lhe novas relações; abeberando-se numa multiplicidade de fontes, não podia escravizar-se a nenhuma delas. Rui confirmava que o pensador mais original não é o que tem um só mestre, mas o que tem muitos.

Nos escritos pedagógicos, sobre a aparência desnorteadora das citações, ou na variedade de fatos e opiniões, que transcreve, há todo um sistema seu, uma nova trama de relações, no encarnar os elementos da cultura, do mundo, da liberdade e do espírito. Há, aí, enfim, uma pedagogia integral. «Ao procurar distinguir, na sua obra, os aspectos educativos — afirma em recente conferência CLEMENTE MARIANI — assalta-nos a perplexidade. Não é um capítulo, mas o todo». E diz muito bem: «Tôda a obra de Rui é uma lição, e a matéria pedagógica revela um sistema».

É esse sistema, ou essa «pedagogia», que vamos tentar rever em seus fundamentos gerais, ou nos aspectos de maior significação.

AS BASES FILOSÓFICAS

Ora, em pedagogia, começa o sistema por ser uma filosofia. O intento de intervir no destino do homem envolve, necessariamente, uma compreensão do mundo, uma intuição do valor das energias do espírito e da cultura. A categoria do pedagógico descansa na do filosófico. Mas, também será possível propor a afirmação, de modo ainda mais vivo, ao reverso. JOHN DEWEY, por exemplo, procura mostrar que tôdas as vezes em que a filosofia toma a sério suas funções, constitui-se num corpo de doutrina que visa a influir na conduta humana, e se transforma, assim, numa teoria geral de educação⁽⁵⁾.

Nesse sentido, os estudos de JAEGER, sobre o pensamento de Platão, são dos mais expressivos: Platão não foi um metafísico e um dialético, que procurasse na lógica a medula de seu sistema; ao contrário, foi na política e na educação que o fez⁽⁶⁾. A pedagogia não é um nexa que se acrescenta à política; é a razão mesma, o travejamento interno de tôda concepção social, que a política re-

(5) DEWEY, J., *Democracy and Education*, Macmillan, New York.

(6) JAEGER, W., *Platão*, Berlim, 1936, (trad. do Fundo de Cultura Econômica México).

presente. Mas «o fato de emanarem os problemas filosóficos de dificuldades externas, amplamente sentidas na prática social — a observação é ainda de DEWEY — dissimula-se na circunstância de serem os filósofos pensadores profissionais que se utilizam de uma linguagem técnica, diferente daquela em que comumente vemos enunciadas as dificuldades reais. Quando, porém, um sistema passe a ter influência, sua conexão com os conflitos de interesses sociais, que reclamem um programa de ajustamento, tornam-se então evidentes; e a ligação íntima entre a filosofia e a educação aparece como dos mais flagrantes».

Assim aconteceu com Rui Barbosa.

Não partiu êle de um sistema rígido de filosofia, para a educação, embora aos sistemas conhecesse — como no estudo «Rui Barbosa e os Livros», bem demonstra HOMERO PIRES, e como êle próprio declarou: «Percorri as filosofias, mas nenhuma me saciou: não encontrei repouso em nenhuma...» Talvez se possa dizer de Rui o que já se disse de CARLYLE, cuja filosofia não era de base rigorosamente especulativa, nem de base empírica, mas uma simples filosofia da vida, inseparável da experiência pessoal. Partiu êle, por isso mesmo, das dificuldades sociais e políticas, tais como as sentia, tais como as vivia, para um sistema que se definiu numa teoria de educação, ou de reforma do homem e das instituições políticas.

Pode ser assim respondido o dito mordaz de CAPISTRANO de Abreu, ao afirmar que o que faltava a Rui era «uma filosofia». A observação do historiador poderia ter tido apenas sentido jocoso, freqüente na sua bonomia, tomando-se a palavra na significação popular de indiferença a princípios e convicções. Mas, exatamente nesse sentido, é que Rui não condescendia, não podia transigir. Justamente, por possuir uma filosofia de vida, e definida, é que não lhe sobrava a «filosofia»...

Ter uma filosofia de vida, austera e vigilante, é viver, como êle viveu, na qualidade de «homo sapiens», sobrepondo-se sempre ao «homo ludens», que em cada um de nós também existe. E, de tal forma o fazia, que o seu estilo era «a linha reta entre a consciência e o dever». Esse estilo lhe imprimia à sensibilidade o sentido escrupuloso das obrigações, por vêzes, aos outros, incômodo, e desconcertante; dava-lhe o gosto dialético, com indisfarçável consciência de superioridade mental; impunha-lhe, enfim, aquela feição de espírito que lhe retirava, de modo quase completo, a capacidade de usar de ironia para consigo mesmo...

As idéias humanitárias e igualitárias, em que formara o espírito, as do século XVIII, não as baseara Rui em crenças religiosas, mas, num tipo de ética estoica, cuja expressão vai se aclarar no idealismo de Kant. «Nesse sistema (sintetiza CASSIRER⁽⁷⁾) a pedra fundamental é a idéia de liberdade, e liberdade significa autonomia.

(7) CASSIRER, E., *El problema del conocimiento de la muerte de Hegel a nuestros días*, (trad. de W. Roces) Fondo de Cultura Económica, México, 1948.

E' o princípio de que o sujeito moral deve obedecer sòmente às regras que êle próprio se imponha. O homem não é apenas um meio que possa ser empregado para fins externos; é o próprio legislador no reino da finalidade que busque, e nisso reside a sua verdadeira dignidade, o seu privilégio sôbre as coisas físicas». Ou, nas próprias palavras de KANT: «No reino dos fins, tôdas as coisas têm preço e dignidade. Tudo o que tenha preço é permutável por outra coisa; pode ser substituída por coisa diferente. Mas, por outro lado, aquêles que se coloque acima de qualquer preço, não admitindo, portanto, nenhum equivalente, atinge ao nível da dignidade... Assim, tão-só na moralidade e na humanidade, é que o sujeito da dignidade se revela».

A certeza da lei moral, do imperativo categórico, é a base da vida de Rui. E aí se desvenda, sem dúvida, o seu traço estoíco. Essa foi também a sua filosofia do direito e a sua filosofia substancial na educação. Todos os seus escritos estão repassados dessa idéia. Mas, no segundo parecer, o do ensino primário, é que mais o aclara, quando diz: «Instruir não é simplesmente acumular conhecimentos, mas cultivar as faculdades por onde os adquirimos e utilizamos a bem do nosso destino. Se não as educamos simultâneamente na direção da esfera intelectual e na direção da esfera moral, tê-las-emos condenado a um desenvolvimento incompleto. Conhecer é possuir a noção completa e o conhecimento perfeito da lei no mundo moral, como no da criação material. A ausência da percepção do dever é, pois, uma das faces da ignorância, no sentido, ao menos, em que a entendemos, quando lhe opomos como antídoto a escola...»

Noutra passagem, e agora, de forma mais sintética e prática escrevia êle: «O que importa é que a escola submeta o menino a um regime, cujas conseqüências sejam produzir, efetivamente, a moralidade, formar o caráter, fazer com que realmente se possuam as virtudes que constituem o alvo da moral». Ainda em outro ponto, ao condenar certa orientação educativa da época, assim o faz, por lhe parecer que ela seria «incapaz de habituar o comum das almas a essa alta filosofia do dever⁽⁸⁾».

Isso é KANT, na origem. Mais precisamente, porém, é FICHTE. Para êste, o conhecimento não é nunca um ato teórico puro; o mundo, a que chamamos de material, tem só a existência de uma sombra; o mundo todo, sensação e idéia, é produto da livre atividade do homem. Não é a consciência individual, porém, o fundamento das coisas, senão a razão universal, que temos em nós, quando nos submetemos sem reservas às exigências iniludíveis da verdade. Só neste caso, saímos de nossa individualidade particular e contingente para nos sentirmos uma personalidade. A missão do homem não é outra senão a de tornar efetiva, em sua consciência, a razão universal, mediante a submissão da individualidade caprichosa à vontade racional...

(8) Obras Completas, vol. X, tomo III, pág. 373.

Pois Rui escreveu o mesmo: «Destruindo na alma humana a idolatria do arbítrio, ligando a realidade universal à soberania da lei...» modo pelo qual há «a subordinação ao dever...» «preparando assim um espírito bem formado, prepararemos um cidadão livre». Agora, FICHTE: «Será preciso na educação substituir as forças cegas por um método reflexivo e seguro, que nos leve, com plena consciência, à realização da humanidade no homem». Agora, Rui: «E' preciso servir ao amor da verdade, pátria universal da nossa espécie, em que os interesses inferiores e flutuantes dos indivíduos se confundem num supremo e eterno interesse comum»⁽⁹⁾...

Mas FICHTE, sofrendo a influência do momento histórico, transita dêsse idealismo subjetivo para o idealismo institucional, para a legitimidade da força do Estado. A interdependência da educação com o trabalho e com os fins da comunidade é o compromisso que o filósofo alemão encontra entre os conceitos de liberdade e de necessidade e, em consequência, o predomínio educativo que vê nos órgãos políticos em que se encarne a nação.

Rui sofre a influência destas idéias pelo estudo que fez dos «Discursos à Nação Alemã», que muitas vezes cita nos pareceres. O objetivo da reforma por que propugna, declara Rui, não é servir às preocupações de partido, mas, às do amor à pátria, à força e à grandeza da nação. E, convictamente, escreve: «FICHTE não se iludiu. Meio século bastou para dar às suas predições a confirmação mais espantosa. A sua filosofia pode ter perecido, mas a sua propaganda em favor da reconstrução do ensino erigiu um monumento imorredouro ao nome do grande redator dos estatutos da Universidade de Berlim»⁽¹⁰⁾.

Quando diz que a filosofia fichteana possa ter perecido, justifica-se da fuga que intentará, caminhando do racionalismo crítico para o racionalismo naturalista, ou realizando o mesmo caminho que perfez SCHELLING, o discípulo dissidente daquela escola — cuja obra, aliás, Rui parece não ter conhecido. Mas êle se justifica também do conflito, que encontra, entre as consequências do idealista institucional e as do liberalismo à inglesa, cerne do seu pensamento político, ou fórmula a que sempre foi constante.

FICHTE pregava a educação universal, por necessidade política. Não se deve tudo esperar — dizia — do talento ou do gênio, mas será preciso formar o povo à semelhança da nação; pretendia, enfim, a subordinação dos fins do indivíduo aos fins do estado, idéia que Rui não poderia tolerar. O que êle prega, e quer, é que se difunda a instrução para os fins da liberdade e, até certo ponto, como havemos de ver, ao examinar-lhe as idéias sociais, para o fim da ascensão social de cada indivíduo, pela cultura e pela inteligência. Por isso haveria de dizer que a sua reforma iria realizar «a formação da inteligência popular e a reconstituição

(9) *Ibidem*, pág. 365.

(10) *Ibidem*, tomo II, pág. 152.

do caráter nacional pela ciência, de mãos dadas com a liberdade» (11).

Como o viu FREDERICO SCHMIDT, em toda a vida pública, Rui é assim, também na pedagogia, «o defensor do homem». E é para fundamentar essa filosofia essencial, que vai adotar, com efeito, os fundamentos do racionalismo empirista da ciência, ao menos como método. «Percorri as filosofias, mas nenhuma me saciou; não encontrei repouso em nenhuma»... E' que cada filosofia, na compreensão de um sistema fechado, apresentava-se como embaraço à sua própria ânsia de conhecer, de rever e emendar, e, portanto, de ser livre. E' essa a razão pela qual Rui se volta para a ciência, em que passa a considerar, como já o indicavam os enciclopedistas, um «sistema aberto», ou, afinal, um método de conhecer, em progresso incessante. Como em numerosos pontos dos pareceres explica, na ciência não existe a ordem, a legalidade, a «Razão» como regra que se possa exprimir antes dos fatos, como um *a priori*; ao contrário, a razão, a lei, deve ser conhecida pela investigação dos fatos e de suas relações.

Vai adotar, por essa forma, uma atitude empirista da teoria do conhecimento, aceitando primeiramente o intuicionismo empírico de PESTALOZZI, depois os esquemas do positivismo, especialmente os da escola dissidente de LITTRÉ, com a continuação evolucionista que lhe deu SPENCER. E' o que está nos pareceres, de modo expresso, e como sentiremos ao examinar as bases da metodologia essencial, que adotou. Ainda aí, por estranho que pareça, é FICHTE, tal como este apresenta a sua metodologia no IX Discurso, quando examina a obra pestalozziana, para admitir, um pouco paradoxalmente, talvez, o que chamou de «mecanização educativa...»

Por êsse caminho é que Rui irá chegar também a um sociologismo, na direção que mais tarde lhe daria a escola francesa; e, dentro dela, como que a um idealismo objetivo, do mesmo tipo que DURKHEIM iria estabelecer depois (12). De outra parte, certo compromisso que estabelece entre a verdade moral e a necessidade do progresso e aperfeiçoamento das instituições sociais, irá conduzi-lo a uma atitude quase similar à dos pragmatistas e «instrumentalistas» norte-americanos. Nem por outra razão, Rui haveria de admitir a capacidade de mudar e de compreender a verdade, emendando-a, quando se fizesse mister.

Mas há em tudo isso, e por tudo isso, no pensamento filosófico que Rui exprime na obra pedagógica, depois emendado (e bastará, a êste respeito, que se leia o que escreveu sobre o livro de BALFOUR, «As Bases da Fé») uma inquietação verdadeiramente dramática. Nos pareceres, Rui declara que o positivismo é escola a que a humanidade já muito deve, e que o conhecimento positivo, único saber verdadeiro, remodelará o mundo. Doze anos depois, dirá, porém, que o positivismo é «denominação pretensiosa e in-

(11) *Ibidem*, tomo I, pág. 192.

(12) DURKHEIM, E., *Educação e Sociologia*, Ed. Melhoramentos, São Paulo.

fiel, que quer elevar um método à altura de uma filosofia». Rui já então havia sentido que a ciência é uma «descrição», não «um programa».

Da necessidade que o impeliu a essa variação filosófica, não lhe terá ficado também certo *sentimento de culpa*, com relação a diversos aspectos da filosofia pedagógica que defendeu?... A obra capital de Fichte divide-se em três livros: «Dúvida», «Conhecimento» e «Fé». Não seria, na obra pedagógica, que Rui viria a viver todos os três estágios. E ele era, no mais profundo de seu ser, como salienta AMOROSO LIMA, «um homem de Fé».

Razão a mais para ser considerada, na explicação do abandono em que devia deixar a pedagogia. Ou, pelo menos, uma nova razão a ser confrontada com as demais, de ordem sentimental, a que já tivemos ocasião de aludir.

AS IDÉIAS SOCIAIS

E' certo que, nas bases filosóficas, Rui viria a emendar implícita ou explicitamente, quando mais amadurecida a experiência e a cultura. Lembremos que tinha trinta e dois anos ao escrever os pareceres; assim não o fez, nas idéias sociais do sistema, que permaneceram, ou que evoluíram sempre, com maior harmonia.

No estudo sobre o ensino primário, expõe êle, em síntese, a sua concepção sobre a ordem social, e que se condensa neste trecho: «Outra coisa não é a ordem social que a adaptação de entidades inteligentes ao seu meio peculiar, à sociedade, que as completa, reunindo-as. Ora, essa adaptação se opera, em parte, por movimentos instintivos, que só por hereditariedade se tornaram tais, em parte por atos intencionais, dependentes do conhecimento da lei que rege as relações mútuas entre os associados, e da vontade, mais ou menos habitual, de cumpri-la. Obviamente, a compreensão da lei se realiza mediante a manifestação dela, que é obra do ensino; e o propósito de obedecer-lhe procede, até certo ponto, da percepção mesma de sua vantagem, cuja reveladora é ainda a instrução, combinada com a educação dos sentimentos morais, em cujo disciplinamento a escola deve cooperar com a família» (13).

Rui já aí aponta a necessidade de cooperação da ação educativa da escola com a da família. Mas é ainda ao sistema público de ensino que concede força e predomínio. A ordem social fundase, essencialmente, na ordem dos espíritos com liberdade, tal como, supunha, lhe daria o conhecimento positivo. «O mundo é cada vez mais governado pelas idéias», havia escrito COMTE. A justificação êle as encontrava nas condições da própria dinâmica social, destinada a progresso ininterrupto.

(13) *Obras Completas*, vol. X, tomo I, pág. 193.

Eis como, excelentemente, traduz Rui esse pensamento, em forma que se diria colhida a modernos sociologistas da educação: «Há instituições e instituições. Umas, firmadas na pretensão da supernaturalidade da sua origem, fazem da própria imutabilidade um dogma inviolável, o ponto de partida e a verdade suprema de direito natural. A essas certamente não pode ser simpático o desenvolvimento da consciência popular e o do sentimento individual, conseqüências infalíveis do derramamento da instrução. Outras, porém, cujo intuito declarado está precisamente em proteger a expansão calma e progressiva da liberdade humana e da vontade popular, fazem, pelo contrário, consistir a legitimidade de sua existência e a estabilidade da sua situação na flexibilidade indefinida das suas formas, e na ilimitada adaptabilidade do espírito, de suas leis, aos vários estados sucessivos de desenvolvimento mental, no seio das classes sobre as quais se exerce, e de onde, ao mesmo tempo, emana o governo. O pensamento e o interesse destas espécies de governos é evitar a revolução, favorecendo a evolução; arredar as catástrofes, promovendo as reformas; acautelar a sociedade contra as subversões, apoiando as mudanças graduais. Para essas instituições, a educação popular não é perigo, nem ameaça, nem incômodo; é, ao contrário, uma condição de vida normal, de segurança, de desenvolvimento tranqüilo»⁽¹⁴⁾.

Duas idéias há aí a destacar, ambas de grande importância: a primeira, é a da flexibilidade infinita das formas de vida social, pensamento nitidamente pragmatista; a segunda, é a dos estados sucessivos de desenvolvimento mental, no seio das classes de onde emane o governo, pensamento que supõe um «sociologismo».

Em ambas, inevitavelmente, a idéia de progresso, pela ação da cultura, com liberdade; em ambas, a compreensão de uma mudança social, pelo fortalecimento das classes menos favorecidas. De modo direto, é certo, Rui visava a classe média, quase inexistente na sociedade imperial. E' o que, em conferência, há pouco proferida, SAN TIAGO DANTAS claramente expõe, mostrando que Rui se constituiu em ideólogo dessa classe, de que foi símbolo: «Tudo na sua figura, no seu pensamento e no seu destino, dele fazem o herói dessa burguesia nascente, que encheu o vazio interno da sociedade de senhores e escravos, e que ainda hoje não completou sua longa, difusa, mas constante ascensão». E acrescenta: «Seus planos de ensino, sua preocupação com a criação de um espírito técnico e artesanal no brasileiro, já revelam, sob o antigo regime, para onde aponta o seu espírito reformado. Era um bacharel convencido da supremacia que deve assumir a educação técnica, em toda a sociedade voltada para o dever de enriquecer»⁽¹⁵⁾. Veremos quanto esta observação parece justa e verdadeira, ao examinarmos

(14) *Ibidem*, pág. 141.

(15) DANTAS, F. C. San Tiago, *Dois momentos de Rui Barbosa*, Casa de Rui Barbosa, Rio.

os princípios de organização e administração escolar, na obra de Rui.

Por muitos e muitos pontos, insiste êle no que chama «a incomparável fecundidade das despesas com o ensino público». Para isso cita longos trechos de relatórios de diferentes regiões dos Estados Unidos, a fim de demonstrar em que elevada proporção a escola ali fazia aumentar a produção e a riqueza pública. «O desenvolvimento dos Estados Unidos — diz, enfaticamente — deve-se a esta mais natural e palpável das causas: à generalização do ensino popular, à identificação da vida nacional com a escola comum». Mas não seria só nesse país. Passa a exhibir documentação similar, em relação à Suíça, à Alemanha, à Bélgica...

Com relação a um problema particular de nossa terra, na época — o da escravidão negra — faz suas estas palavras de TAVARES BASTOS: «Que haveis de oferecer a êsses degradados, que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução. Que reservareis para sustentar as forças produtoras esmorecidas pela emancipação? O ensino, êsse agente invisível que, centuplicando a energia do braço humano, é, sem dúvida, a mais poderosa das máquinas de trabalho». O que TAVARES BASTOS quer para o escravo, Rui o deseja para toda a nação: «Urge iniciar e estimular no Brasil, o sentimento da necessidade de uma heróica reabilitação, despertado e nutrido pelo espetáculo sincero da verdade, origem universal e onipotente de toda a energia humana»⁽¹⁶⁾.

Por isso, propõe um sistema público de educação, o mais amplo e o mais perfeito. Deseja-o para que haja verdade política, regime de liberdade, compreensão cívica, formação profissional e riqueza geral. A sua fé na educação transcende os quadros do liberalismo, embora nêles sempre se apoie. E êsse sentimento se sintetiza, afinal, em eloqüente trecho do segundo parecer: «Nem se diga que acumulamos provas desnecessárias para demonstrar uma tese que ninguém contesta, uma trivialidade antiga: a utilidade social da instrução. Sem dúvida, quando LEIBNITZ se propunha a mudar a face do mundo, se lhe entregassem a educação das gerações novas; quando um dos mais eminentes estadistas inglêses, LORD BROUGHAM dizia: «no futuro, o árbitro dos destinos do mundo há de ser o mestre-escola»; quando RIVADAVIA, o grande patriota argentino, afirmava: «na escola está o segredo da prosperidade e engrandecimento dos povos nascentes — nenhum inventava concepções originais; pois já quatro séculos antes de Cristo, ARISTÓTELES escrevera: «Todos quantos têm meditado na arte de governar o gênero humano, acabam por se convencer de que a sorte dos impérios depende da educação da sociedade»⁽¹⁷⁾.

Tal ardor na exposição dos benefícios do ensino, levava-o a pretender demonstrar até a mais estreita correlação entre o desenvolvimento da rede escolar e a redução da criminalidade. Basean-

(16) *Obras Completas*, vol. X, tomo I, pág. 179.

(17) *Ibidem*, pág. 138.

do-se em dados colhidos em seis estados norte-americanos, emite estas conclusões textuais: «Um indivíduo sem instrução cometia cinquenta e três vezes tantos crimes, quantos um indivíduo educado. Em Nova York e na Pensilvânia, uma pessoa ignorante perpetrava sete vezes mais crimes do que qualquer dos que sabiam ler e escrever; e, ao todo, na União Americana inteira, cada habitante analfabeto praticava dez vezes mais crimes do que cada indivíduo educado». Citando, depois, uma estatística da Alemanha, do mesmo gênero, com dados comparativos do número de escolas e de igrejas, subscreve esta apaixonada conclusão: «Em suma, a criminalidade corre quase exatamente na razão inversa do número de escolas, mostrando-se, entretanto, quase de todo indiferente ao maior ou menor número de templos» (18).

Nenhum observador social abonaria hoje inferências dêste tipo, com relação a problema tão complexo como o da criminalidade. Elas eram sinceras, no entanto, apoiando-se no imperfeito conhecimento da vida social de que então se dispunha. Bem sabemos hoje que a educação intencional, a da escola, por si só, não pode tanto e tão intensamente. O sistema de educação é um só entre os múltiplos sistemas sociais, a cuja influência está sujeita a vida individual. Não há determinismo social tão simples, nem é êle assim estático e linear... O idealismo e o liberalismo, fundamentais nas idéias políticas de Rui, levavam-no, porém, a imaginar a educação como poder dominador, ou, enfim, como aquilo que AFRÂNIO PEIXOTO — tão influenciado, aliás, pela pedagogia de Rui — viria chamar de «socioplástica» (19).

OS PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO

Mas, assim como a filosofia se inspira em concepções sociais e planos políticos, umas e outras hão de projetar-se em princípios de organização e administração. E' o que agora devemos examinar nos escritos pedagógicos de Rui.

O primeiro dêsses princípios, já patente em vários dos trechos citados, e que decorre da adoção das idéias de FICHTE, em grande parte, pelo menos, é o da educação pelo Estado. «Releva instaurarmos o grande serviço de educação nacional contra a ignorância, (diz Rui, no segundo parecer) serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente a tibieza de nosso governo, o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria» (20). E, noutro passo: «Ninguém contestará a necessidade de organizar, rigorosamente, nas condições mais perfeitas de excelência e eficácia, o ensino oficial».

(18) *Ibidem*, págs. 191 e 192.

(19) PEIXOTO, Afrânio, *História da Educação*, Cia. Ed. Nacional, São Paulo.

(20) *Obras Completas*, vol. X, tomo I, pág. 122.

Contudo, um princípio paralelo deverá coexistir, o da liberdade de ensino, assegurado em toda a sua plenitude. «Rejeitamos o regime prussiano, onde o direito de ensinar não existe, senão ao arbítrio do Estado que o outorga, ou o retira, à discrição... O nosso modelo é o da Inglaterra e da União Americana»⁽²¹⁾.

Iria êle colhêr, porém, nesses países, os modelos de administração, absolutamente descentralizada, ou de caráter local, para aconselhá-los ao Brasil?... Não. Na documentação, tão abundante que reúne, Rui nos mostra que forte tendência nesses países se manifestava no sentido da centralização administrativa do ensino. «A tendência universal dos fatos», diz, «reforça e amplia, entre os povos mais individualistas, com o assentimento caloroso dos publicistas mais liberais, o círculo das instituições ensinantes alimentadas pelo erário geral». «O desiderato, hoje, na Inglaterra, longe de consistir no pensamento de estreitar a esfera ao Estado, e descentralizar, municipalizar, individualizar a instrução pública, está, pelo contrário, em robustecer a autoridade central, harmonizando, por uma administração unificada e eficaz, a direção do ensino»⁽²²⁾.

E essas idéias êle as colhe, especialmente no especialista inglês GALLOWAY. Chama, por isso, a atenção do parlamento, para a necessidade de se criar um ministério de Instrução Pública. No projeto que defende, desde logo propõe, como medida intermediária, uma diretoria geral de instrução pública, na pasta do Império, com alçada sobre todo o país, ou, nas suas próprias palavras, «consagrada, privativamente, ao serviço da educação nacional». Defende a idéia de inspetorias nacionais de ensino, e um Conselho Superior de Instrução Nacional. Não é tudo. Propõe se institua um fundo nacional escolar, cuja fonte de recursos deveria ser um impôsto *per capita*. Propõe ainda um Museu Escolar Nacional, ou órgão central de estudos pedagógicos, também incumbido de levantar a estatística de ensino.

Com o princípio da centralização, e até como seu regulador, Rui defende a necessidade de que todo o sistema seja fundamentado em bases objetivas. Ninguém mais do que êle pregou a necessidade da estatística escolar, sistematizada por órgãos do governo central, idéia que só cinquenta anos depois, no entanto, seria concretizada, em nosso país, graças aos esforços de M. A. TEIXEIRA DE FREITAS, o que, enfim, havia de tornar-se conquista definitiva, com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — esplêndida realização do patriotismo do Embaixador JOSÉ CARLOS DE MACEDO SOARES.

Tôda a parte inicial do parecer do ensino primário é ilustrada com dados numéricos, que Rui pacientemente colhe em relatórios da pasta do Império, e cuidadosamente sistematiza. Para um total de dez milhões de habitantes, o Brasil tinha, então, apenas 175 mil alunos, ou menos de 2 alunos por cem habitantes. Se-

(21) *Ibidem*, vol. II, pág. 24. Sobre liberdade de ensino, em geral, *Obras completas*, vol. IX, tomo I, págs. 19 a 31, e vol. X, tomo I, págs. 85 a 119.

(22) *Obras Completas*, vol. X, tomo I, pág. 104.

gundo os dados que coligiu, com relação ao período de 57 a 78, Rui mostra que, no ritmo então observado, só chegaríamos a lograr situação satisfatória no ensino dentro do prazo de 799 anos... « Não há progresso inteligente e firme em instrução pública, escreveu, sem uma boa estatística escolar, que incuta profundamente no espírito do povo, o sentimento das suas necessidades e dos sacrifícios impreteríveis »⁽²³⁾.

Outro princípio de organização, que corporificou na idéia de um « fundo escolar nacional », é o da provisão de recursos pelo governo central para equalização de oportunidades de educação popular em todo o país. Tal idéia, fundamental nas condições da vida brasileira, está realizada, desde 1942, por iniciativa do ministro GUSTAVO CAPANEMA; e foi esse ministro que criou, também, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, feição modernizada, de Museu Escolar Nacional, que Rui defendera.

Mas, por isso que admitia a educação pelo Estado, com plena liberdade do ensino, Rui insiste ainda em dois princípios de organização que lhe pareciam capitais, e, de certo modo, conexos: o da obrigatoriedade escolar e o da escola leiga. Será pela idéia da obrigatoriedade e pela do fundo escolar, para o qual todos deveriam contribuir, quaisquer que fôsem as suas crenças, que principalmente defende a laicidade, nos seus mais rígidos termos. E' certo, porém, que essa idéia se apoiava também em outras razões, que tantas vezes expôs, com a maior veemência, como, para exemplificar, no discurso relativo à secularização dos cemitérios, em que Rui adota a essência do pensamento jansenista.

Quanto às instituições escolares, a dois corolários irá ele chegar, partindo dos princípios expostos: o da ação homogeneizadora a ser exercida pela escola essencialmente popular, a escola comum, a escola de todos, a do ensino primário; e o da mais elevada e mais séria formação de homens capazes de orientar e dirigir os negócios públicos, pelo ensino superior, elevado ao mais alto grau de eficiência e de moralidade. Um terceiro aparece, porém, bastante claro, nas instituições que propõe para o ensino médio. Desejava que, de par com o ensino secundário geral, o dos estudos que levassem ao bacharelado em ciências e letras, houvesse no Imperial Liceu Pedro II, cinco outros, de natureza técnica-profissional; e pretendia que a escola primária tivesse um ciclo superior, que se seguisse ao de quatro anos preliminares, a fim de que contribuísse para a formação de homens destinados ao trabalho artesanal e técnico. Compreendia, assim, que o ensino, sobre a função de homogeneizar, já no grau secundário, deve diferenciar e especializar, idéia que, como já referimos, tem estreita relação com a do preparo de uma classe média.

A argumentação que expende para justificar a inovação é, no entanto, a da necessidade de desenvolver-se a indústria, a riqueza

(23) *Ibidem*, pág. 34.

pública, e as próprias condições da defesa nacional: «Se o Brasil é um país especialmente agrícola, por isso mesmo cumpre que seja um país ativamente industrial». Em outra passagem, esclarece: «Convém prosperar a agricultura; mas importa não menos emancipá-la dessa situação de tributária forçada à indústria estrangeira. Nenhum produto agrícola entra no consumo público, sem certa preparação industrial; e a maior parte deles, para serem aproveitáveis aos usos sociais, dependem de mais ou menos complicados processos fabris» (24).

Rui defende nos pareceres a criação de um instituto nacional de agronomia, de hortos experimentais e de uma fazenda modelo. Deseja, a um tempo, a riqueza agrícola e a riqueza industrial. E tais idéias se refletiam na organização escolar que propunha, com perfeita lógica, compreensão das realidades sociais do tempo e visão do futuro (25).

A METODOLOGIA

Contudo, nenhuma organização, por si só; nenhuma visão dos problemas sociais, por mais providente; como nenhum sistema de idéias gerais, por mais amplo, nada realizam na educação, se não os acompanhe, para fazê-los viver e dar-lhes substância, uma forma prática de trabalho, ou seja, uma metodologia.

Na metodologia é que, verdadeiramente, se entrecruzam todos os caminhos da pedagogia, pois é aí que se apuram, como num crisol, o metal fino de autênticos resultados que elevem o homem, apartando-os da escória dos ideais mal sonhados, ilusões e mitos dos pedagogos. Por isso, o metodologista há de visar alto e nobre, mas trabalhar duro e forte. Há de ter os olhos nas nuvens, mas os pés, sólidamente presos ao solo. Só assim poderá realizar o milagre de consubstanciar o pensado como possível, em possível e real. Só assim condensará num só ato os princípios que lhe dirijam o pensamento com a ordem e a harmonia dos processos operatórios. Nem por outra razão, «método», na sua origem, significa busca, procura, investigação.

Rui sabia-o, mais que ninguém. Por mais «teórico» que o chamemos, e «idealista», e «romântico», e «marginal», Rui visava a ação, acreditava na ação, por ela se empolgava e era arrastado. No discurso da Biblioteca Nacional, ao declarar que o jubileu que se ali festejava, o seu, era um jubileu cívico, não apenas literário, ele assim se referiu à própria existência, tal como a sentia: «Uma vida inteira de ação, peleja e apostolado». Pouco importa que as suas armas de trabalho fôssem mais freqüentemente as da palavra; a palavra é também ação, se não, ao menos, fonte de ação.

(24) *Obras Completas*, vol. X, tomo II, pág. 178.

(25) *Obras Completas*, vol. IX, tomo I, pág. 155.

Rui o sabia. Rui o sentia, em si mesmo. E ao traçar os pareceres, não hesitava, portanto, em conceder o maior espaço às preocupações de método, muito embora Rui ali se dirigisse a parlamentares e não aos próprios mestres. Quando se examinam esses escritos maiores, e a tradução de «Lições de Coisas» e o discurso sobre o desenho e a arte industrial, no Liceu de Artes e Ofícios⁽²⁶⁾, surpreende-nos esta conclusão: Rui era um inspirado didata, Rui transmitia a mensagem de João Barbosa.

Bem escreveu ele, no segundo parecer: «Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo, e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas — a rotina pedagógica. Cumpre renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou, antes, cumpre *criar* o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar, é pelo contrário, o método de inabilitação para aprender»⁽²⁷⁾. Escreveu, também, no relatório do Ministério do Império: «Se não transformarmos substancialmente esse sistema por meio da pedagogia moderna, todos os sacrifícios com a difusão do ensino popular serão em pura perda, e as mais generosas reformas serão perpetuarem-se os que falseam e inutilizam até hoje entre nós os mais enérgicos esforços e as mais humanitárias intenções».

Não exagerava. Se, ainda hoje, crianças e jovens, em nossas escolas, crestam a curiosidade e apagam a sede de saber, esterilizando esforços e criando atitudes contrárias à livre expansão de suas capacidades e aptidões, que não seria em 82, quando mal existiam as escolas normais, quando desajustados em outras profissões procuravam o ensino, ou eram para ele compelidos, por incapazes e nelas inseguros?... Em relatório, apresentado ao Barão de Mamoré, ministro do Império, em 86, por uma comissão por ele designada para estudar a situação do ensino primário no Município Neutro (comissão da qual faziam parte homens como Amaro Cavalcanti, João Pedro de Aquino, Barão de Macaúbas e Meneses Vieira), há este trecho expressivo: «O ensino, apesar dos grandes esforços que em prol dele não são envidados, é quase nulo em seus benéficos efeitos; poucas escolas, frequência insignificante, mestres mal preparados». E concluía a comissão: «E' este o quadro triste e sombrio do ensino, entre nós»⁽²⁸⁾.

Rui, portanto, não exagerava. Combatia, antes de tudo, a deformação que ao ensino imprimia a simples decoração de textos e apostilas: «Essa metodologia é o que cumpre erradicar. Ele automatiza, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a duas máquinas de repetição material. Por ele, o ensino, ao invés de ser uma força viva, encarnada no professor, consiste apenas num gros-

(26) *Ibidem*, vol. X, tomo, II, págs. 237 a 266.

(27) *Ibidem*, pág. 33.

(28) MOACIR, Primitivo, *A Instrução no Império*, Cia. Ed. Nacional, São Paulo.

seiro processo de moldar rigorosamente a lição do mestre pelo texto do livro, e industrializar nos hábitos de uma reprodução estéril, pela frase inflexível do compêndio e pela palavra servil do preceptor, o espírito do aluno. O menino não é uma alma: é uma tábua, onde se embute. O cérebro não se trata como um composto orgânico, vivente, mas como uma verdadeira marca inertemente plástica, amolgável aos mais absurdos caprichos. A educação não se considera como um fato fisiológico e moral, mas como uma espécie de trabalho de marchetaria. O menino que maior número de páginas gravar textualmente na cabeça, que por mais tempo as retiver na mente, que, mais pronta e exatamente, as desdobrar a uma pergunta do questionário adotado, esse será a mais aplaudida, a mais premiada e a mais esperançada figura da classe»⁽²⁹⁾.

Rui não falava por ouvir dizer. «O relator da nossa comissão teve o desgosto de encontrar, nas melhores escolas oficiais da localidade, êste desgraçado achaque. Por via de regra, os mestres são os menos culpados nesta imbecilização oficial da mocidade. Dêste enorme pecado contra a pátria e contra a humanidade, a responsabilidade cabe quase tôda à péssima direção do ensino popular, aos métodos e aos livros adotados...» E exemplifica com os textos de compêndios correntes, e um pouco intencionalmente, talvez, com os textos de ensino de religião.

Mas não seria só no ensino religioso. Transcreve êle também um curioso trecho, sôbre vulcões, tomado a um compêndio de ciência do curso primário: «Os produtos gasosos que precedem e acompanham as erupções, são: no período mais ativo — cloreto e sulfato de sódio; depois — carbonatos e cloreto de amônio; decrescendo a atividade — óxido de carbônio, ácido carbônico, água e hidrogênio sulfurado, que se decompõem, produzindo o enxôfre, o constituindo assim, as sulfataras. Finalmente, ácido carbônico e água». De perguntas de exame, entre outras, relembra estas: «Qual o animal que a mitologia figurava com três cabeças?...» «Qual foi o guerreiro que arrastou três vezes o corpo de seu inimigo vencido em tôrno dos muros de uma cidade, tão célebre quanto desgraçada?...» E, então, com melancolia, observa: «Desacostumam-se (as crianças) de pensar, ao ponto de não discernirem nas expressões mais freqüentes e mezinhas no uso diário das lições e o nexos que as prende aos fatos e as coisas mais triviais e ordinárias da vida. «Lembro-me, (diz um grande escritor americano) de uma menina, perfeitamente desenvolvida no estudo escolar da geografia e astronomia, que ficou espantada, um dia, ao saber que o chão do pátio da casa de sua mãe fazia realmente parte da superfície da Terra»⁽³⁰⁾.

Isso, no ensino primário. No secundário, basta lembrar o regime de «mesas de exame», que o projeto de Rui pretendia

(29) *Obras Completas*, vol. X, tomo II, pág. 36.

(30) *Ibidem*, págs. 43 e 44.

abolir. No superior, basta ver o que se contém numa apostila do curso jurídico de uma das faculdades oficiais, e que Rui fez transcrever, em anexo ao primeiro parecer, fato que, mais tarde, devia levá-lo à tribuna da Câmara.

Rui mostra, exaustivamente, o erro biológico, psicológico e moral dessa orientação e dessa prática. «Pois bem, essa exclusiva soberania, êsse culto religioso da educação mecânica floresce entre nós como em parte nenhuma. Lavra como peste da escola ao liceu, do liceu às faculdades. Passa da cartilha aos pontos de exame, dos pontos de exame às apostilas acadêmicas...»

Mas Rui não combate, apenas; quer construir. «A escola atual opõe-se nos seus métodos, e no seu programa às indicações da natureza. Entretanto (e agora cita a PESTALOZZI), «a educação seja qual fôr a importância da sua tarefa, seja qual fôr a audácia, com que se haja no despir-nos da condição e, até, das prerrogativas da animalidade, nem por isso é menos incapaz de acrescentar um átomo à essência do processo, mediante o qual a nossa espécie se elevou de intuições confusas a noções precisas. Não o pode, nem o deve». E, acrescentando idéias suas: «Haveis de educar o menino como a natureza educou o gênero humano. Eis o princípio, a lei, a ciência de toda a pedagogia racional. As faculdades desenvolvem-se no indivíduo infante, como se desenvolveram na espécie nascente. A diferença entre o processo histórico da civilização e o processo escolar da educação está unicamente na vantagem, que o adiantado grau de desenvolvimento humano lhe proporciona hoje, de reunir e condensar as aquisições acumuladas pelos séculos, facilitando à primeira expansão da inteligência individual no ensino as condições de experiência e observação, tão difíceis à humanidade nos primeiros estados de seu desenvolvimento»⁽³¹⁾.

Nesse trecho, expunha Rui o princípio cardeal de sua metodologia, — o do respeito à natureza e o da compreensão evolutiva, na fórmula da lei biogenética — com que, inspirando-se, é certo, em PESTALOZZI, em FROEBEL, em BAIN e SPENCER, adiantou-se de vários anos ao americano STANLEY HALL, e de alguns decênios ao suíço FERRIÈRE. Não se detém, no entanto, nos princípios gerais da metodologia. Desce às miúdas preocupações da didática, disciplina a disciplina: a língua materna, a matemática, as ciências físico-naturais, a geografia, a história, a educação econômica, a cultura moral, o ensino cívico, o desenho, a educação física, a música e o canto. Em cada um desses capítulos, de que muitas passagens ainda hoje podemos ler com proveito, apresenta o que de melhor, de mais comprovado se poderia oferecer na época.

Consoante a fórmula da psicologia do tempo, Rui é pela educação dos sentidos, razão por que faz tanto cabedal das «lições de coisas», por êle defendidas, não como uma disciplina a mais, mas como orientação geral e processo mais simples ao entendimento

(31) *Ibidem*, pág. 51.

dos mestres, para a transformação que se impunha. Nem por outra razão, traduziu o livro de CALKINS, cuja influência na educação primária norte-americana foi tão grande. A essa orientação, como o faziam PESTALOZZI e seus seguidores, Rui chamava o processo da intuição: «Uma das condições cardeais da reforma escolar, portanto, dizia êle, está em fazer da intuição a base de todo método de todo o ensino, de toda a educação humana...» «Na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas idéias abstratas. Será este o processo da natureza na formação das poucas idéias de origem pessoal que êsse maléfico sistema de educação permite germinar entre nós?...» E esclarecendo, acrescenta: «E' analiticamente, é discernindo as identidades e as diversidades, é acordando semelhanças e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca e acerta os primeiros passos na infância»⁽³²⁾.

SAMPAIO DÓRIA, que foi quem mais lucidamente interpretou o atualizou a metodologia de Rui, chamou por isso de «intuição-analítica» o princípio capital por que êle se batia⁽³³⁾. Nessa parte de explicação psicológica, embora rápida, seu autor expõe nos pareceres teoria similar à que WILLIAM JAMES desenvolve, em obra que publicou em 80, mas que Rui ainda desconhecia à época dos pareceres.

Que mais falta para que, em suas grandes linhas, essa psicologia do ensino se harmonize com a atual? Apenas o aprofundamento da compreensão genética, já por êle defendida, e que, mais trabalhada, deveria levar a psicologia a uma compreensão funcional. Foi assim, caminhando da simples descrição dos mecanismos lógicos para a compreensão de sua dinâmica, ou procurando compreender o jôgo de impulsos e necessidades, que a psicologia de fato se renovou; foi assim que criou o estudo da «motivação», das situações funcionais, da topologia. E nêle se encontram, hoje, mais esclarecidos os fundamentos do «ensino ativo», de que Rui, êle próprio, também por muitos pontos aconselhou.

Vejamos êstes trechos tão expressivos: «O ponto de apoio da educação deve, portanto, mudar; deixar de orientar-se exclusivamente no espírito do mestre, para se fixar principalmente na energia individual, nas faculdades produtoras do aluno. Ou, ainda mais explicitamente: «Cumprir fazer do discípulo o «cooperador do mestre», alargar o seu trabalho pessoal, solicitar, fecundar a expansão das forças interiores, estimular o esforço íntimo, as aptidões instintivas, e, se nos permitem, a inventividade natural do aluno». Ou, enfim: «Se o mestre apelar constantemente para a vontade livre, para a espontaneidade, inspirando, desde os mais verdes anos, o sentimento da personalidade... condição inicial e capital de

(32) *Ibidem*, pág. 53.

(33) DÓRIA, Antônio de Sampaio, "O método intuitivo-analítico", "Revista do Brasil", São Paulo.

tôda a educação; se despertar na criança o homem, tratando-a como homem o mais cedo possível... tôda a cultura moral brotará naturalmente dêle». «A lei da cultura moral, como a de tôda a cultura abrangida no domínio escolar, é a atividade, a intuição, a vida»⁽³⁴⁾.

A atividade, a intuição, a vida... Rui percebia quanto e como o racionalismo naturalista, ou o da ciência, levava a cindir o mundo e a apartar o homem do todo. Não se contém, por isso, a sua metodologia, no pregar o ensino intuitivo, as lições de coisas, o método experimental. Rui não era um intelectualista, se por êsse termo designarmos alheamento dos problemas concretos da vida prática, social e política. Por isso, propõe a reforma dos métodos de ensino para que não tenhamos «senão uma nacionalidade estéril, depauperada, valetudinária, amanhada para tôdas as humilhações e a tôdas as surpresas de um destino, de que a sua educação não a preparou para assumir a iniciativa, prever as contingências e dirigir o curso».

E não fôra essa compreensão, a sua pedagogia não teria as dimensões com que, hoje, a podemos contemplar. A filosofia de vida, que transplantava para a sua pedagogia, não se apoiava apenas no racional e no lógico, mas no poder criador do espírito total, como entidade livre. Por isso a metodologia a que deveria tender, seria integral, como integral é a sua pedagogia. A êsse propósito, o seu pensamento se sintetiza nestas poucas palavras: «Tôda reforma sincera, em matéria escolar, depende de três modificações cardeais no organismo do ensino, desde o primeiro momento de sua função educadora: a introdução na escola da cultura física, da cultura científica e da cultura artística».

Não era apenas uma fórmula. Rui explanou, justificou e defendeu a importância da educação física. Ninguém mais que êle também se bateu pela educação artística. Ninguém, como êle, em sua época, como que dando expressão de síntese a êsse pensamento de uma pedagogia integral — a do corpo, a da inteligência, a do sentimento — mais trabalhou para a educação feminina, demonstrando-lhe a importância fundamental na vida da família, da comunidade, das nações, da espécie.

No discurso do Liceu de Artes e Ofícios, sôbre o desenho e arte industrial, à primeira impressão, Rui apenas expõe a urgência do ensino do desenho como necessidade para a criação da indústria. Mas, só aparentemente. O que êle deseja e quer, o que lhe move o pensamento e até a forma, nesse escrito em que a língua portuguesa chega aos seus mais belos esplendores, é transmitir, embora sob forma pragmática, talvez a mais acessível no momento, a importância e a grandeza da atividade artística na educação e na vida do homem.

E bastarão estas linhas para que o sintamos. Ele fala da arte: «Nesse regaço risonho para todos como o firmamento azul, tôdas

(34) *Obras Completas*, vol. X, tomo II, pág. 367.

as paixões se depuram, todos os excessos se corrigem, tôdas as baixezas se repelem, tôdas as satisfações se desprendem do egoísmo, tôdas as tristezas se repassam de benevolência. Dir-se-ia que Goethe não se extasiara noutra imagem senão nessa, na arte, no querido ídolo do seu culto, quando naqueles versos, cuja transparência lembra a atmosfera grega, nos define em Sakontala, a pérola indiana, o mundo inteiro da bondade, da graça e dos prazeres imaculados. «Queres as flores da primavera e os frutos do outono? Queres o que encanta e arrebatá? Queres o que nutre e satisfaz? Queres em um só nome abranger o céu e a terra? Nomeio-te Sakontala, e disse tudo!»⁽³⁵⁾.

CONCLUSÃO

«Abranger o céu e a terra»... Citando êsses versos de Goethe, Rui não pretendia apenas exaltar a arte pela arte. Mostrava-nos a importância que ela pode e que ela deve ter na formação do homem, na influência que exerce, a cada instante, como força inspiradora e criadora, e, portanto, como energia que ao homem libera. Uma das bases da educação popular, pregava êle, deve ser o ensino artístico, porque a arte influi na formação moral, porque, nela, o homem se humaniza. Rui não o faz, apenas, para retornar ao imperativo categórico, mas para retornar ao todo, ao universo e à vida, que o racionalismo naturalista separa do homem. À época dos pareceres, já devia pensar êle, como EUCKEN o diria depois, que a arte, de certo modo, pode preencher essa lacuna, simbolizando a idéia de que a natureza e o espírito, o sensível e o insensível, o racional e o irracional, as verdades da ação e as verdades do sentimento, estão sempre e sempre estreitamente unidas⁽³⁶⁾. Ou, como o queria SCHILLER, que é pelo caminho da beleza que se encontra o da liberdade...

Rui já não é aí mais Comte e Spencer. Retorna a Kant e a Fichte. Já não é Galloway e Calkins, mas, a inspiração e o conselho que ainda emanavam da figura paterna. É o retorno ao seu íntimo, ao seu natural, ao seu próprio espírito, o mundo dos valores, não só o das realidades objetivas. Pois não haveria êle de escrever, na «Oração aos Moços», que «tudo é viver num mundo em que estamos fora dêste?»... «E assim está o coração, cada ano, cada dia, cada hora, sempre aumentado em contemplar o que não vê, por ter em dote dos céus a preexcelência de ver, ouvir e palpar o que os olhos não divisam, os ouvidos não escutam, o tato não sente.» Afinal, o mundo dos valores, o mundo do espírito, o mundo da cultura... Nem por prezar a ciência, que viria transformar a vida dêste século, Rui, o humanista, o podia esquecer ou poderia perdê-lo.

(35) *Obras Completas*, vol. IX, tomo II, pág. 237.

(36) EUCKEN, R., *El hombre y el mundo*, (trad. de Ovejero y Maury). Madrid, 1928.

E aí está a grande lição da pedagogia de Rui.

Idealista por tendência; racionalista por sistema, ou influências de formação; naturalista por amor à certeza e à eficiência do método — ela espelha a insegurança e as angústias da época em que produziu; ou, mais exatamente, das que se ofereciam aos homens que, como ele, pudessem pressentir a mudança dos tempos e as tempestades do futuro. Ela nos ensina, sem dúvida, o amor à pátria e à comunidade universal, a compreensão da vida social, o desejo de aumentar a riqueza pública. Ela nos ensina o respeito à verdade, ao bom e ao belo. Ela nos mostra que a técnica muito pode, e que o saber se acumula e se multiplica. Ensina-nos, porém, depois de tudo isso, e com isso, esta coisa, aparentemente tão singela e rudimentar: que ao lado da ciência deve haver uma sabedoria, e que essa é a categoria do espírito humano, quando realmente queria ser livre.

Ela nos ensina, enfim, em face dos problemas sempre renovados da vida do homem e das forças incertas que lhe traçam o destino, a grandeza e a humildade das concepções de reforma do homem. Ela nos faz sentir, numa palavra, a grandeza eterna e a eterna humildade da pedagogia.

II

A MARGEM DOS PARECERES SOBRE O ENSINO ⁽¹⁾

Determinou um decreto-lei de setembro de 1941 que, pelo Ministério da Educação, fôsem publicadas as obras completas de Rui Barbosa. Não seria retardado o início da execução da enorme tarefa. Em dezembro do ano seguinte, concluía a Imprensa Nacional a impressão do primeiro tomo, o qual, desde logo se diga, faz honra à direção desta *Casa de Rui*, a que se confiou a publicação. Quer pelo aspecto gráfico, tão nobre; quer pela revisão, tão desvelada; quer ainda pelo substancioso prefácio de autoria de THIERS MOREIRA, o livro, como todos o haveríamos de desejar, prenuncia o que deverá ser um dia a opulenta coleção: não, apenas, o repositório ordenado do imenso patrimônio de saber e civismo, que é a obra de Rui, mas, pela feitura, alguma coisa que, à mais simples inspeção, possa sugerir ao leitor aquela irresistível tendência estética, o senso de ordem e disciplina, de nitidez de pensamento e clareza de linguagem, apanágios todos do excepcional espírito, de onde, a dia e dia, essa obra fluiu.

O tomo, que assim dá origem à série, corresponde à parte do volume, no qual, segundo a ordem cronológica de apresentação da matéria, deverá figurar a produção de Rui no ano de 1882. Essa produção compreende dois pareceres, por êle oferecidos à Câmara dos Deputados, no mesmo ano, como relator, que era, da Comissão de Instrução Pública.

Por que haveria de começar a publicação por aí? ... Intenção deliberada, ou acaso feliz?... De um ou outro modo, a força simbólica do conteúdo deve ser ressaltado. Nos pareceres sobre o ensino, mais talvez do que em qualquer outra parcela de igual dimensão, em toda a sua obra, Rui haveria de revelar a crença que nutria no valor da cultura; e, por isso mesmo, a compreensão do progresso social pela divulgação da ciência, das artes e das técnicas modernas de produção; e, por isso, também, da aspiração de uma pátria agigantada pela educação a serviço do povo.

Representam êles, antes de tudo, magistral tratado de pedagogia, obra do conjunto das mais amplas, mais documentadas, mais completas do gênero, que, ao tempo, e em qualquer idioma,

(1) Conferência na Casa de Rui Barbosa, promovida pela Associação Brasileira de Educação, em 18 de fevereiro de 1943.

se tenham escrito. Corporificam todo um plano político, de fomento da economia, de fundamentação da ordem interna e de segurança externa, por influência da escola. Contêm, e não haverá negá-lo, dos mais belos exemplos de linguagem, muito embora o escritor não haja, ainda nêles, atingido sempre àquela perfeição, que deveria imprimir a imperecíveis documentos da língua portuguesa. Em tudo isso, e com tudo isso, porque aí encontram a base mesma de sua construção, os pareceres representam algo de mais valioso ainda, de mais sugestivo e significativo, porque, na verdade, fixam alguma coisa de universal e eterno. Essa alguma coisa, de onde isso tudo dimana, que a tudo ilumina e tudo aquece, com os acentos de convicção, que jamais deveriam desaparecer na vida de Rui, é a profunda fé no valor do espírito humano, na capacidade de engenho de cada homem em criar, experimentar e corrigir, no exercício da liberdade, a que essa criação e experimentação, a cada época renovadas, podem e devem conduzir.

E' certo que, à medida do tempo, as doutrinas pedagógicas variam, as concepções políticas sofrem reformas, e as regras e o gosto da linguagem se transmudam. Tratado de ensino, plano político, exemplário de boa linguagem — os pareceres podem hoje valer menos que ontem. No que jamais deperecerão, porém, será nesse largo sentido humano de liberdade e, por isso — não tenhamos medo da expressão — em seu amplo sentido filosófico.

Tal sentido da obra pedagógica de Rui é que, pela escolha do volume inicial, no plano de publicação, empresta valor simbólico a tôda a reedição. O apêlo, que êsses trabalhos representaram e ainda hoje soam, como nas vozes de um eco, é que aqui nos reúne hoje. Nunca o ponto de origem dessa mesma filosofia — a fé no espírito humano e na sua liberdade, e o aumento do poder dessa liberdade pela cultura, para o fim da solidariedade social — estiveram tão ameaçadas como o estão nestas horas. Nunca, portanto, mais oportuno o exame e mais necessário a meditação de obras dêste gênero.

Passam as doutrinas da educação, variam os sistemas políticos, floresce ou decai a linguagem, mas ainda assim o fazem em função de uma e mesma força — a da crença no respeito à personalidade do homem. Porque essa crença pode enfraquecer, momentaneamente, mas não perece nunca; porque, nela, é que encontra o homem, na sua fraqueza, razões de força; nas suas dúvidas, razões que lhe iluminem o destino; e, nas horas de sangue e de angústia, como as que ora vive a humanidade, razões para a luta e o sacrifício.

A Associação Brasileira de Educação quis saudar o aparecimento do primeiro tomo das obras completas, pedindo-nos trouxêssemos a sua calorosa mensagem de aplausos ao Senhor Presidente da República e ao seu ilustre Ministro da Educação, a

quem o país fica a dever êste grande serviço no sentido da preservação e da divulgação do patrimônio cultural brasileiro. A esta Casa, na pessoa do seu ilustrado diretor, traz a A.B.E., por igual, as suas efusivas congratulações, com agradecimentos pelo agasalho, que agora proporciona, à leitura dêstes singelos comentários.

RUI AO TEMPO DOS PARECERES

Comentários, sim. Pequenas notas à margem dos pareceres, porque não seria possível, no prazo que a uma palestra recomenda a prudência, resumir tôda a portentosa obra, situá-la no tempo, localizá-la na demais e vastíssima produção do autor, discutindo-lhe os fundamentos.

E, no entanto, à época dos pareceres, Rui contava pouco mais de trinta e dois anos de idade. Eleito deputado pela Bahia, só então começava a ser alvo de notoriedade, por seus trabalhos na Câmara do país. Recorde-se que, apenas doze anos antes, havia concluído os estudos de Direito. Depois de pequena atividade, na advocacia e no jornalismo, ainda na Bahia, segue em breve viagem à França, à procura de melhora de saúde. Viaja em companhia de Rodolfo Dantas com quem trabalhava no «Diário da Bahia». De volta, é obrigado a férias, ainda por enfermidade; faz, depois, breve experiência de advocacia e jornalismo no Rio. Contraí matrimônio, por essa época. Em 1876, regressa à província natal para reassumir a atividade no jornal e no fôro. No ano seguinte, publica a tradução do estudo «O Papa e o Concílio», famosa pela introdução que lhe juntou. Em 1878, é eleito deputado à Assembléia Provincial. No ano seguinte, vem ocupar uma cadeira na Câmara, pelo partido liberal. Logo adquire a fama de grande orador, com o discurso em prol da legitimidade da chamada de seu partido ao poder, discurso êsse que se prolongou por quatro horas; com a célebre discussão, em que enfrentou a Silveira Martins, a propósito da moção, por êste apresentada contra o Ministério; e, ainda, com a decisiva atuação na reforma eleitoral, experimentada sem êxito por Sinimbu, e agora, em 1880, por Saraiva renovada. O projeto da reforma, afinal aprovado, em janeiro do ano seguinte, havia sido elaborado pelo jovem deputado.

Mau grado a cisão dos liberais na Bahia, Rui é reeleito por pequena diferença de votos. Antes de reaberto o parlamento, Saraiva transmite o govêrno a Martinho Campos, do mesmo partido. No gabinete, figura então Rodolfo Dantas, companheiro e amigo de Rui nos estudos, no jornalismo e na política. Como um de seus ilustres biógrafos, LUÍS VIANA FILHO, assinala, Rui «começou a arquitetar planos de ação; seria a oportunidade para realizar al-

gumas idéias sobre instrução pública e que, inculcadas por João Barbosa, estavam incorporadas aos seus ideais de adolescência»⁽²⁾.

A observação de todo ponto parece justa. E' conhecido o cuidado paterno na educação de Rui, e, mais do que isso, o interesse de João Barbosa pelos problemas gerais da educação. Esse interesse levava-o a discutir os novos processos de ensino com Abílio Borges, diretor do Ginásio Baiano, onde havia matriculado o filho, e havia de levá-lo, mais tarde, ao cargo de diretor de estudo na Bahia. Natural seria que, à medida que Rui aumentasse em anos, tais problemas servissem de tema a conversas mais freqüentes e aprofundadas.

De outra parte, pobre e enfermigo, o jovem devia refletir sobre as possibilidades que lhe haveria de ter dado uma educação bem dirigida. O estudo lhe vinha sendo, por toda a vida, a explicação das vitórias que conseguia, e a palavra fácil e a pena destra, as suas armas.

E não seria tudo. Lançado à vida pública, Rui deveria ter sentido por toda parte as deficiências da cultura do país e, nessas deficiências, a raiz dos males da vida da nação. Despertada a tendência política, seria justo que colocasse os problemas do ensino entre os de mais decisiva importância na vida nacional. No prefácio do volume agora publicado, THIERS MOREIRA destaca, com propriedade, um expressivo trecho da carta que Rui endereçou, em abril de 1881, ao DR. ANTÔNIO JACOBINA: «Depois da reforma eleitoral, a que atribuo a importância de uma verdadeira revolução entre nós, e a par da reforma do ensino público, que espero será obra do primeiro Parlamento reformado, a volta ao ouro é o mais imperioso e o mais próximo problema dentre os que envolvem os destinos de nossa pátria»⁽³⁾.

Nota-se aí uma gradação: a reforma eleitoral, em primeiro lugar, mas logo, o ensino, a par da reforma monetária. Mais tarde, ao lidar de perto com a matéria, como evidencia o texto dos pareceres, Rui haveria de ceder, muitas vezes, a primazia às coisas da educação. «A influência da instrução geral sobre os interesses econômicos — diz ele — sobre a situação financeira e, até, em grau pasmoso, sobre a preponderância internacional e a grandeza militar dos estados, é, presentemente, uma dessas verdades de evidência excepcional, que a história contemporânea atesta com exemplos admiráveis e terríveis lições.»

E, mais explícito ainda: «A nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para

(2) VIANA, FILHO, Luís, *A vida de Rui Barbosa*, 1.^a ed., Cia. Editora Nacional, São Paulo, pág. 78.

(3) *Rui Barbosa, Mocidade e exílio. (Cartas inéditas)* prefaciadas e anotadas por Américo Lacombe, São Paulo, 1934, pág. 128.

o vencer, releva instaurarmos o grande serviço de defesa nacional contra a ignorância, serviço a cuja frente incumbe ao Parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento de seu supremo dever para com a pátria. Pertencendo ao continente americano, temos tido até hoje a desdita de acharmo-nos inteiramente fora do ambiente de idéias que tem sido o segredo da preservação e da grandeza da heróica república do norte (os Estados Unidos) cuja civilização deslumbra o mundo. Os patriarcas, os pais (the fathers) da independência americana, como lhes chama o reconhecimento filial do povo, tinham a mais nítida intuição de que a cultura da alma humana é o primeiro elemento, não só moral, como econômico e político, da vida de um estado»⁽⁴⁾.

Logo a seguir, insiste: «A educação geral do povo enquanto a nós, é, exatamente na mais literal acepção da palavra, o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior de todas as forças produtoras». E, ainda, citando o economista inglês JOHN BRIGHT: «Afirmo que, se estabelecendo por todo o país um sistema geral de instrução primária, comunicássemos ao povo a faculdade de ler e pensar, teríamos lançado o amplo e grande fundamento do qual decorreria quase tudo o mais que nos é preciso».

Nestes últimos trechos, Rui aponta também um dos elementos de sua formação, que lhe haveria de inclinar o espírito para as coisas da educação. Referimo-nos à influência dos autores ingleses, claramente reconhecida, mas tarde, no belo artigo «As minhas conversões», que figura em «Cartas de Inglaterra»; e essa influência haveria de lhe comunicar, não só o interesse, mas a direção mesma de certas idéias, substanciais nos estudos que ao tempo empreendia.

Não lhe faltava a observação do movimento da vida internacional e, ainda aí, não lhe escapava também a importância que o desenvolvimento da instrução pública vinha assumindo nos países da Europa e da América. A época era a da afirmação dos estados de base nacional, como o século precedente fôra o de estados de base dinástica. Esse movimento, a que se mesclava, na origem, a idéia religiosa da contra-reforma, no exemplo dos Estados Unidos (e que a Rui tanto impressionara) só poderia ter êxito cabal pela educação intensa do povo.

No movimento referido, juntava-se como consequência de expressão social, a reforma política de sentido liberal, que o mundo via processar-se como condição necessária para as transformações culturais e econômicas da era industrial, que se prenunciava. Ao complexo sentimental, que, em Rui, se teria formado, pelas condições de sua educação e, sobretudo pela atuação paterna, e a

(4) Reforma do ensino primário, in "Obras Completas de Rui Barbosa", vol. X, tomo I.

que haveria de dar novas forças a meditação dos fatos de sua própria vida, juntava-se agora a compreensão dos acontecimentos em que procurava a chave da prosperidade das nações modernas.

Dando unidade e forma a essas influências, outra, de ordem mais geral, a tudo parecia presidir. Era a compreensão do relevante papel que a ciência e a técnica haveriam de assumir na vida futura dos povos. «O Estado — diz ao encerrar o capítulo III do parecer sobre o ensino primário — tem deveres para com a ciência. Cabe-lhe, na propagação dela, um papel de primeira ordem; já porque, do desenvolvimento da ciência, depende o futuro da nação...»⁽⁵⁾. E, no capítulo III do parecer sobre o ensino secundário e superior: «Todo o futuro da nossa espécie, todo o governo das sociedades, toda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar. Ora, a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental. Perceber os fenômenos, discernir as relações, comparar as analogias e as dessemelhanças, classificar as realidades e induzir as leis, eis a ciência; eis, portanto, o alvo que a educação deve ter em mira»⁽⁶⁾.

Ao examinar, em outros trechos, a importância da produção industrial, na vida das nações, era levado a escrever: «Se o Brasil é um país essencialmente agrícola, por isso mesmo cumpre que seja um país ativamente industrial»... Convém prosperar a agricultura: mas importa, não menos, emancipá-la dessa situação de tributária forçada à indústria estrangeira».

Eis aí, de relance, as grandes forças que lhe deviam trabalhar o espírito e animar-lhe o ardor patriótico. Eleito para a Comissão de Instrução Pública, em substituição a Franklin Dória, (nomeado este, que foi, em junho de 1880, governador da província de Pernambuco) Rui iria encontrar oportunidade para a exposição e a defesa dessas idéias, que tão bem se casavam aos seus ideais políticos.

GÊNESE DOS PARECERES

Já no momento da escolha de Rui para a Comissão de Instrução Pública, a oportunidade estava aberta. Em 19 de abril de 1879, baixara o governo o Decreto de n.º 7.247, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte, e o superior em todo o país. O gabinete de então, também do partido liberal, presidido por Sinimbu, tinha na pasta do Império, a que competiam os negócios da instrução, o Professor Carlos Leôncio de Carvalho. O decreto fôra enviado ao Parlamento, não para discussão de toda a matéria, mas apenas para autori-

(5) *Ibidem*, pág. 175.

(6) *Reforma do ensino secundário e superior*, in "Obras Completas", vol. IX, tomo I, pág. 36.

CAMARA DOS DEPUTADOS

REFORMA DO ENSINO SECUNDARIO E SUPERIOR

Ruy Barbosa
PARECER

E

PROJECTO

(RELATIVO AO DECRETO N. 7247 DE 19 DE ABRIL DE 1879)

APRESENTADO EM SESSÃO DE 13 DE ABRIL DE 1882

PELA COMISSÃO DE INSTRUÇÃO PUBLICA

COMPOSTA DOS SRS.

RUY BARBOSA (RELATOR), THOMAZ DO BOMFIM SPINDOLA E ULYSSES MACHADO PEREIRA VIANNA

SEGUIDO DE UM ADDITAMENTO ORGANIZADO NA SECRETARIA DA CAMARA DOS DEPUTADOS
CONTENDO OS PROJECTOS RELATIVOS AO ASSUMPTO, E RESPECTIVO ANDAMENTO,

APRESENTADOS

NO DECENNIO DE 1870—1880

RIO DE JANEIRO

TYPOGRAPHIA NACIONAL

1882

Fôlha de rosto da separata do Anexo M ao vol. III, dos Anais do Parlamento
Brasileiro, Câmara dos Deputados, sessão de 1881-1882, 18.^a legislatura.
Exemplar da Casa de Rui Barbosa.

zação das despesas acrescidas, nos novos serviços, que o decreto criara, e o exame de alguns dispositivos, que exigiam o voto do parlamento.

Não deixa dúvidas, a êsse respeito, o prólogo do decreto imperial; não deixa dúvidas, também, o que preceitua o art. 28 do mesmo diploma, que recomendava fôsse êle pôsto provisoriamente em execução. E assim realmente se deu, como se pode ver do relatório do Ministério do Império, referente ao ano de 1880, e no qual se dá conta dos dispositivos desde logo em vigência.

Em face da situação, parece certo que, à Câmara, poderiam caber duas atitudes: a que levantasse a preliminar da incompetência do poder executivo para legislar na matéria, como em muitos pontos o fizera, e, nesse caso, rejeitar o decreto; ou, admitida a legislação proposta, examinar-lhe os dispositivos que acrescessem despesas, para julgar da conveniência, ou não, das alterações que acarretava, e autorizar, em consequência, no todo ou em parte, os créditos necessários.

Ainda na primeira hipótese, se a Comissão entendesse de resolver o problema de outra forma, caber-lhe-ia apresentar, não já um substitutivo, mas projeto inteiramente novo. Em qualquer caso, o que parece certo é que, em face do decreto imperial, só caberia à Comissão manifestar-se por um único e só parecer.

Que aconteceu, porém?... Em sessão de 13 de abril de 1882, a Comissão apresenta parecer subscrito pelos deputados Rui Barbosa, relator, Ulisses Viana e Bonfim Spínola, sôbre uma parte do decreto imperial; cinco meses depois, isto é, a 12 de setembro, apresenta novo parecer, sôbre outras partes do decreto, e trabalho agora de maior tomo, pois viria a ocupar 337 páginas dos anais do parlamento, além de um apêndice⁽⁷⁾.

Traz esta segunda parte a epígrafe «Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública», e vem assinada pelos membros da comissão, Rui Barbosa, relator, T. B. Spindola (êrro tipográfico evidente, pois na fôlha de rosto vem Spínola), e Ulisses Viana. Este último, ao assinar, juntou: «Com restrições, que reduzirei a emenda, e justificarei na tribuna».

Não se encontra, no frontispício da publicação, feita em separata, em 1883, nem mesmo logo na introdução do trabalho, qualquer referência especial ao decreto de 1879; breves comentários a alguns de seus dispositivos só aparecem, uma ou outra vez, depois de uma centena de páginas. Na verdade, o trabalho, menos que parecer, representava amplo relatório justificativo de novo projeto.

Por que se apresentaram dois pareceres, quando, segundo a técnica, só um caberia?... Pelo que se depreende do que escreveu

(7) Na edição de "Obras Completas", ocupa quatro tomos do volume X, com mais de mil páginas.

Rui, nos parágrafos com que abre o primeiro trabalho, era realmente de sua intenção oferecer apenas um parecer, desenvolvido, embora, em diferentes seções. Seu desejo, como está expresso, não era que sobre o trabalho pudesse incidir erro de técnica. Mas a falha existiu, fôsse por descuido da secretaria da Câmara, fôsse da própria Comissão, por seu relator.

Chega-se a ter a impressão, à vista da ordem da matéria, tal como aparece no decreto imperial, e a ordem do segundo parecer (e, ainda, à vista das datas das fontes de estudo aí citados, nas primeiras páginas) que o relator por ele deveria ter começado a tarefa. Mais detido exame, no entanto, leva-nos a afastar essa impressão. A parte geral do segundo parecer, e as referências nêle constantes ao secundário e superior, já tratados antes, como também o estudo da administração da educação e das despesas com o ensino, sempre em caráter geral, se redigidas estivessem por ocasião da apresentação da primeira parte do trabalho, desta logicamente haveriam de constar.

O que, na verdade, parece explicar a divisão forçada da matéria, como também o prazo decorrido entre a apresentação de uma e de outra das partes, é que Rui quis documentar-se com o mais completo material que pudesse obter, na Europa e nos Estados Unidos. Ora, seria preciso encomendar e esperar êsse material. As constantes referências, que faz, sobre a premência de tempo para o preparo do relatório devem ser, pois, entendidas, não em relação à data de sua designação, como relator, pois que esta se dera como vimos, em junho de 1881; mas, sim, em relação às datas em que fôsse recebendo do estrangeiro o material de estudo, indispensável à fundamentação das idéias que pretendia expor.

No parecer de abril, são citados 72 trabalhos especializados, ou diretamente relacionados com os assuntos pedagógicos, entre obras, relatórios e artigos. Dêsses, 41 são em língua francesa; 22, em inglês; 5, em alemão; 2, em italiano, e 2, em português. Um só trabalho de 1881 e um só de 1882 são aí mencionados; do ano de 1880, citam-se apenas 8; do ano de 1879, 17; do ano de 1878, 12. Todos os demais trazem data anterior.

No segundo parecer, o de setembro, são citados 365 trabalhos, dos quais, 42 do próprio ano de 1882; (no primeiro parecer um só, como já se fez notar); 33, do ano de 1881 (no primeiro parecer um só); 67, do ano de 1880 (no primeiro parecer, apenas, 8). Todos os demais são de data anterior, e 66, sem data mencionada no texto.

Já aqui, os trabalhos citados da língua francesa superam os da língua inglesa, 179 contra 129. Os de língua portuguesa sobem agora a 26, e 15 dêles são relatórios, boletins ou memórias. Do alemão, aparecem 5 obras; do italiano, 4; do espanhol, 5. Dois tratados se indicam no texto original, em latim: «Novum

Organum», de BACON, e «Libellus de instituendis pueris, magistratibus et senatoribus civitatum Germaniae», de LUTERO.

O acréscimo dos trabalhos em francês, explica-se pela utilização de memórias apresentadas ao Congresso Internacional de Ensino, reunido em Bruxelas, dois anos antes, e assim também pelos relatórios de HIPPEAU e BUISSON, dos primeiros grandes estudos de educação comparada que o mundo conheceu, e pela citação dos trabalhos parlamentares da reforma do ensino de 82, na França.

Por êstes números se vê que Rui, ao redigir o primeiro relatório, não devia dispor do material que teve para o segundo. E será curioso notar que, mesmo em relação a autores abundantemente citados no parecer de setembro, como HERBERT SPENCER, só uma citação (e, ainda assim, de segunda mão) consta do parecer de abril.

Estas observações e confrontos evidenciam a espantosa capacidade de trabalho de Rui. Muitas obras, sobretudo as de caráter geral, seriam conhecidas por êle; deve-se crer, também, que alguns estudos particularizados já o fôssem. Mas a grande massa do material citado, a variedade de seus assuntos, e a admirável propriedade com que apresenta as transcrições ou comentários, tudo é, na verdade, de causar assombro. O exame da bibliografia utilizada nos pareceres, daria, por si só, matéria para estudo especial.

A REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO

Não o iremos tentar, aqui. Antes, vejamos o que de essencial se apresentava na reforma Leôncio de Carvalho, e que deu motivo a tanto labor. E, para o compreendermos, vejamos, ainda, em breve notas, qual a situação do ensino no país.

A situação da administração pode ser assim resumida: o governo imperial mantinha estabelecimentos de instrução primária e secundária na Côrte; as faculdades de direito de São Paulo e Recife, a de Medicina, na Bahia; a de Minas, em Ouro Prêto; de Ensino Médico, Engenharia e Belas-Artes no Rio de Janeiro. O ensino primário, o secundário e o normal, nas províncias, estavam entregues aos respectivos governos. Nas escolas primárias de todo o país, ao todo 15.561, a matrícula, no ano de 1878, havia sido de 175 mil alunos, apenas.

No município da Côrte, as escolas eram 211, sendo 95 públicas e 116 particulares; os alunos orçavam por 12 mil, dos quais apenas metade se achava no ensino público. Admitia-se que a população do Município Neutro fôsse de cerca de 400 mil habitantes, dos quais 70 mil escravos. O número de alunos, portanto, não chegava a representar 5% da população livre da Côrte. Para todo o país, a população livre era de cerca de 9 milhões, o que logo mostra que o total dos alunos matri-

culados não representava 2% da população. Relembre-se que o recenseamento de 1870 havia dado a taxa de 78% de analfabetos, nos grupos da população nas idades de 15 anos e mais.

A situação — acabrunhadora e deprimente para o país, quando comparada a de outros países, não só da Europa, mas da América, pois a Argentina já apresentava mais de 5% da população total nas escolas — era explicada, segundo muitos, pela falta de liberdade aos particulares para fundar e manter escolas. Na bibliografia pedagógica dos anos anteriores e, ainda, nas memórias do malogrado Congresso de Instrução de 1882, verifica-se que essa era, realmente a idéia generalizada entre nossos políticos e educadores para justificação da insuficiência do ensino.

Diante dessa situação, o Ministro Carlos Leôncio de Carvalho providenciou a expedição do Decreto n.º 7.247, em que a idéia central é a da liberdade do ensino. Diz o artigo 1.º desse decreto: «E' completamente livre o ensino primário e secundário no município da Côrte, e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene». No artigo 2.º, estabelece a obrigatoriedade de frequência às escolas primárias de 1.º grau, para todos os indivíduos, de um e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade. Regula, a seguir, as disciplinas de ensino das escolas primárias de 1.º e 2.º graus, com 6 a 2 anos respectivamente. Diz que serão fundados jardins de infância. Estabelece que o Govêrno Imperial poderá, na Côrte, como nas províncias, subvencionar escolas e contratar professores; auxiliar ou criar escolas normais e conceder-lhes as prerrogativas de que gozava o Imperial Colégio Pedro II; criar ou auxiliar, nas províncias e na Côrte, escolas profissionais, e escolas especiais ou de aprendizado profissional; fundar ou auxiliar bibliotecas e museus pedagógicos. Traça, depois, o plano de estudo nas escolas normais.

Vários artigos são dedicados aos exames de preparatórios para matrícula nos cursos superiores; as «mesas», ou bancas, como ora dizemos, para êsses exames, seriam formadas por professores das escolas normais, ou por cidadãos habilitados, escolhidos de preferência entre os que exercessem o magistério oficial; teriam elas a fiscalização de delegados do govêrno.

Criava o decreto seis lugares de inspetores de ensino, no município da Côrte, como auxiliares do inspetor geral da instrução primária e secundária; reorganizava o Conselho Diretor da Instrução; concedia, enfim, plena liberdade para o ensino superior. Nas escolas oficiais, sem obrigação de frequência, qualquer estudante poderia habilitar-se, submetendo-se aos exames de cada série, em que se dividisse o ensino.

Ao mesmo tempo, permitia a associação de particulares para a fundação de escolas, onde se ensinassem as matérias de qualquer curso oficial de ensino superior, declarando-se textualmente: «O govêrno não intervirá na organização dessas associações».

Logo, porém, acrescentava: «Às instituições dêste gênero, que, funcionando regularmente por espaço de sete anos consecutivos, provarem que, pelo menos, quarenta alunos seus obtiveram o grau acadêmico do curso correspondente, poderá o Governo conceder o título de Faculdade Livre, com todos os privilégios e garantias de que goza a Faculdade ou Escola oficial. Esta concessão ficará dependente de aprovação do Poder Legislativo».

Em resumo, era essa a situação do ensino; e essa, a reforma que dava ensejo a Rui Barbosa para apresentação de seus nutridos pareceres.

APENAS PARECERES?...

«Pareceres» assim foram denominados os dois trabalhos. Certo é, porém, que eles excedem do plano comum de tais documentos. Excederiam, hoje, no parlamento de qualquer país, e excediam, na época, com maior razão.

Vale a pena reproduzir o trecho principal de um relatório típico da Comissão de Instrução Pública, antes de Rui. Por ele, poderemos ver o tratamento geral que à matéria se dava, o estilo e a direção das idéias do tempo sobre o ensino.

Eis o trecho: «Geralmente reconhecida, óbvia e inconcussa é a necessidade de esparzir a instrução, e difundir a maior soma possível de conhecimentos por tôdas as classes da sociedade que carecem dêsse pão de espírito, não menos que do pão material do corpo. Esta indeclinável necessidade, que é diferente conforme as classes, torna-se igual para todos no que respeita à instrução primária elementar, da qual ninguém pode prescindir; porquanto o analfabeto é uma espécie de cego do espírito, que jaz nas trevas da ignorância em condição quase igual à dos irracionais, sujeito a seguir o erro, porque não conhece as sendas da verdade», etc., etc.

E, mais adiante: «A observação e o estudo filosófico da vida dos diferentes povos têm constantemente confirmado a sabedoria dêsses esforços, e justificado os meios que se empregam para alcançar o desejado fim, que produz os mais benéficos resultados de ordem, de moralidade e de progresso, por tal forma que se pode afirmar sem receio que na proporção em que aumenta o número das escolas diminui o das cadeias... A profilaxia mais eficaz dessa moléstia do espírito, que se revela na perversão das noções do justo e do moral é sem a menor dúvida a instrução; bem inspirado foi o autor do projeto, lembrando os meios de firmar-lhe as bases no ensino primário e secundário, que é a porta por onde se entra para o empório das luzes...»

E o trabalho prossegue, depois dêste «empório das luzes», em considerações do mesmo gênero, atingindo, no total, página e meia dos anais.



Nos relatórios de Rui, tudo é diverso; a vastidão, com que os assuntos são encarados; a documentação, referente à educação no país e fora dêle; a argumentação, sempre vigorosa; a exposição de números, opiniões, resultados de recentes congressos, não raro a história de cada instituição escolar em exame. Pela indicação dos títulos dos capítulos não se permite supor a matéria que cada um dêles condensa. Da análise, a que procedemos, sobre o texto dos dois pareceres, retiramos sem maior esforço 275 fichas, sobre igual número de assuntos, na maioria desenvolvidos como o são os verbetes sobre a matéria das melhores enciclopédias pedagógicas⁽⁸⁾.

Aí se encontram, com efeito, uma conceituação geral da educação; os seus princípios normativos, ou uma filosofia pedagógica; as idéias sociais que a educação deveria ter em vista; as bases científicas da ação educativa, com indicações precisas sobre a biologia e a psicologia da criança segundo os estudos da época; tôda a técnica dos estudos secundários e superiores; notas e exemplos, segundo os mais adiantados modelos (os quase-testes de Martin) sobre a verificação do rendimento do ensino; os tipos fundamentais de ensino comum e de ensino especial, primário, secundário, profissional e superior; o estudo do pessoal docente, quanto à formação, carreira, condições de recrutamento e de aperfeiçoamento; os grandes problemas da organização escolar, do efetivo das classes, dos horários; os princípios gerais da didática, o material, os processos de ensino; a discussão do conceito do método; normas relativas às construções escolares, situação, arquitetura, higiene da visão; mobiliário escolar; a educação física; a educação sanitária; a metodologia especial de cada disciplina — da linguagem da matemática elementar, da geografia, da história, das ciências físicas e naturais, do desenho, da música; a metodologia dos jardins de infância, que Rui preferia chamar de «Jardim de crianças»; a questão dos programas de ensino; a da coeducação dos sexos; a da educação religiosa, educação moral, educação econômica, educação artística... De outra parte, a administração escolar nos seus aspectos de direção geral, direção de escolas e inspeção escolar; a questão das taxas escolares; a necessidade da estatística escolar; a necessidade da documentação no órgão que propunha criar com o título de Museu Pedagógico Nacional; a definição, enfim, de um plano nacional de educação, que chamava de «sistema nacional de ensino», e para cuja execução advogava se instituisse um Conselho Superior e um Ministério próprio...

Dos títulos estabelecidos há poucos anos, para a classificação total dos assuntos pedagógicos, pelo *Bureau International d'Éducation*, de Genebra, só não se encontram tratados, nos pareceres,

(8) Na última parte dêste livro, "Ementária Pedagógica de Rui" transcrevem-se muitos dêsses trechos.



muito poucos, dentre os da 1.^a e 2.^a divisão decimal. Não é isto espantoso?... Será preciso não esquecer que Rui escrevia em 1882, que o fazia no Brasil onde o interesse por estes estudos era ainda incipiente, que não existiam no país órgãos de documentação e de estudo, e que, afinal, não tratava do assunto como especialista, mas, na qualidade de parlamentar⁽⁹⁾.

OS DIFERENTES ASPECTOS DA OBRA

Para análise completa dos pareceres, deveríamos considerar nêles os diferentes aspectos em que se pode dividir o domínio dos estudos pedagógicos: o de uma filosofia da educação, o de uma política da educação, o dos princípios de organização escolar, o da técnica mesma do ensino, o da educação comparada, o dos estudos da estatística escolar — todos aí abordados.

Sem pretender analisar cada ponto de modo completo, façamos referências a alguns dêles. Quanto à intenção geral, prepondera no texto dos pareceres o aspecto político; pela massa das informações, avulta o estudioso da educação comparada; pela intenção prática, destaca-se o propagandista das novas formas didáticas. O organizador escolar não está ausente; mais claramente poderá ser entendido no texto dos projetos substitutivos.

A intenção política, ou de reforma social, parece-nos dominante. A educação é apresentada como instrumento para os grandes planos de revigoração das instituições liberais, pelas quais o deputado propugna. «Não nos cansemos de fundar e manter escolas gratuitas», diz Rui, citando um autor americano. «Quando não, bem depressa chegaremos ao aviltamento do direito do sufrágio, e, por conseguinte, ao aniquilamento desse direito». Mas a política que sustenta, só será possível, com plena expansão, em país de produção organizada, de ordem estável, de defesa bem estabelecida, e assim julgadas, no continente e no mundo. De tudo isso, a instrução seria o melhor sustentáculo.

Tão ampla visão social do processo educativo evitou aceitasse o autor dos pareceres a idéia de providências isoladas. Não prega Rui Barbosa, com efeito, nenhuma idéia salvadora, com exclusividade — a da liberdade do ensino, que era a idéia central da reforma Leôncio de Carvalho; ou a da alfabetização das massas; ou a da formação das elites nas universidades; ou a da instrução técnica.

Não. O que êle deseja, no grande plano que traçou, é que tudo se faça com harmonia e equilíbrio. Quer o desenvolvimento do ensino primário na maior extensão; defende a elevação do

(9) O *Annuaire de Legislation Étrangère*, publicado pela "Société de Legislation Comparée" em um vol. XII, pág. 1060, assim se refere aos pareceres de Rui: "Chacun de ces projets est précédé d'un long et intéressant rapport; jamais des travaux aussi considérables, à tous les points de vue, n'ont été présentés aux chambres".

ensino secundário em novas bases; quer mesmo, antecipando-se de muito à tendência atual, que o Liceu Pedro II mantenha cursos de bacharelado, ao lado de outros, de caráter técnico-profissional; revê os planos e a articulação do ensino superior, em diferentes cursos e escolas; propõe o desenvolvimento de institutos de cultura desinteressada, e projeta outros, para aplicação à agricultura e à indústria. Não esquece a importância do ensino normal. Não descarta os jardins de infância. Alvitra a criação de um ministério para a Instrução, e a de um Museu Pedagógico Nacional, para fins de documentação e propaganda de novos métodos didáticos.

O plano é extenso mas, em todos os pontos, bem fundamentado. A matéria aparece disposta com a necessária precisão. E tal é o desejo de servir ao país que, não raro, defendendo, como o fazia, limitado plano de ensino primário para o município da Côrte, falava de um «sistema nacional de ensino».

Rui traça todo o estudo com ampla informação das instituições educativas dos países mais adiantados. Tomam, por isso, os pareceres a forma quase constante de estudos de educação comparada. E' assim, na França; de tal forma, na Inglaterra ou na Alemanha; ainda assim, na Suíça, na Áustria, na Bélgica, na Itália, algumas vezes, até no Japão, nas Filipinas ou na Austrália... Mas a palavra decisiva, quase sempre, é a do exemplo dos Estados Unidos. E, quando quer estimular, mais de perto, a observação dos novos estadistas, Rui aponta a bela obra, que já na Argentina se expandia. E cita Sarmiento.

Tão variado e abundante material não se apresenta apenas justaposto, mas coordenado, organizado, realmente assimilado. E isso porque, há, na obra, impondo-lhe ordem e perspectiva, clareza e definição, uma concepção filosófica que a tudo presidia no espírito do autor.

Não se pode recusar a existência de uma filosofia nos pareceres. Rui enuncia, com efeito, de modo claro, os fins da educação que deseja para o país. Não inventa, é certo. Adota a definição de Spencer: «Educação é preparação para a vida completa». Mas, desenvolvendo uma concepção em vários trechos, sempre de modo coerente, esclarece-a, mais do que o teria feito talvez o pensador inglês. «Vida completa» exige «educação integral». Não, e apenas, os aspectos particulares de uma educação física, de uma cultura intelectual, de uma formação moral. Rui quer, sem dúvida alguma, a educação do corpo; quer a do espírito; quer o do sentimento, mas especifica outras modalidades de educação geral: a educação artística, a educação cívica, a educação econômica, a educação para a saúde, a educação para o trabalho, a educação para o lar.

Para isso, mostra que é preciso que se estude o meio social onde opera a escola, como se vê quando examina a questão

da co-educação dos sexos, e a idéia de que a instrução pudesse fazer baixar os índices da criminalidade. Quer que se estude a biologia e a psicologia da criança e do adolescente, como tão claramente o demonstra nas belas páginas que dedica à higiene escolar e à organização dos programas, e, ainda, de modo especial quando define o método: «O método, em pedagogia não é senão o sistema indicado pela natureza, de cultivar a vida física, moral e intelectual, no período inicial e decisivo do desenvolvimento humano; e a vida não pode ser encaminhada senão pela vida». O sistema indicado pela natureza, a vida encaminhada pela vida... Rui deseja, assim, fundamentos científicos, porque a educação para ele haveria de ser servida por uma técnica precisa do conhecimento da criança.

A idéia é tão nova, na época, que o autor dos pareceres se julga obrigado a descer às minúcias da didática, a expô-las ponto por ponto, a justificar não só a reforma das instituições, necessária, por certo, mas o espírito mesmo que desejava elas tivessem. O que deixou lançado, por exemplo, sobre a didática da linguagem, da geografia, da história e do desenho, dir-se-ia escrito há uma semana e por bons mestres em cada uma de tais especialidades.

A técnica de ensino, segundo a pedagogia da época, era a dos processos intuitivos da experiência sensorial. A didática de Rui, tal como ele a expressa mais constantemente, é a intuição, sugerida na obra de Comenius, praticada por Pestalozzi e por Froebel, sistematizada, enfim, por Herbart. Eis como ele próprio se refere ao método, citando Ratke: «Primeiro a coisa, depois a sua significação». Ou, citando Comenius: «E' pela intuição real, não por descrições verbais que o ensino deve começar». Contudo, e, do ponto de vista pedagógico, esta é das observações mais interessantes que podemos colhêr dos estudos dos pareceres. Rui vai mais longe que os criadores e sistematizadores do chamado ensino intuitivo.

A facilidade com que manuseia os autores de língua inglesa leva-o a tomar conhecimento com os escritos dos precursores do «ativismo» americano e, em especial da obra de Elizabeth Peabody. Por isso mesmo, tirando por si conclusões do que vem exposto nesses escritos, Rui preconiza de modo claro formas e fórmulas daquilo que, mais tarde, se convencionou chamar «ensino ativo».

E' necessário, escreve Rui, «educar o instinto de observação, o instinto de criação, o instinto de execução». «O saber e o fazer andam dissociados em nossos dias; prática e teoria andam apartadas uma da outra, o que em relação à moralidade e à ciência é um grande mal». A propósito dos jardins de infância, emprega ele as expressões hoje consagradas «a atividade livre da criança, a espontaneidade de ação», acrescentando, para que não

pudesse haver dúvida, «a *self-activity*, na expressão americana»⁽¹⁰⁾.

Na didática do jardim, recomenda a organização de centros de interesses, não com este nome, que Decroly viria a criar quase quarenta anos depois, mais apresentando, em expressivo exemplo, um modelo de desenvolvimento de lições. Em outro ponto, escreve: «O ponto de apoio da educação deve, portanto, mudar; deixar de executar-se exclusivamente no espírito do mestre para se fixar, principalmente, na energia individual, nas faculdades produtoras do aluno». E que é isso, senão a educação ativa dos nossos dias?...

Iríamos muito longe, é certo, se aqui pretendêssemos examinar a fundo a didática expressa nos pareceres. E o que desejamos não é resumi-las, mas simplesmente salientar que Rui se avantajou, por alguns aspectos, aos próprios autores que cita, quando os comenta ou resume.

Com a atividade do aluno, a ação espontânea, a que chamou de «instinto de execução e de faculdades produtoras», Rui não pretendia, senão formar personalidades conscientes e autônomas. Esta é a grande idéia central de toda a sua pedagogia, porque é também a idéia central de sua filosofia. O que ele pretende é a cultura moral, mas a cultura moral não existe sem liberdade, e a liberdade para ele, exigiria o conhecimento científico.

Em consequência, todo o conteúdo do ensino do jardim da infância à universidade, deveria ser de caráter científico. «Em que idade — pergunta — principia a ser possível esta espécie de cultura? Não hesitamos na resposta, (ajunta ele próprio), desde os seus primeiros passos na filosofia em que se apóia, também o caráter. Eis como resume este pensamento; «Quer como disciplina formadora da inteligência, quer como elemento moralizador e educador do caráter, pertence-lhe (à ciência) no plano dos estudos a supremacia». E' pelo exame da influência da ciência que Rui chega também ao ensino ativo. Será preciso deixar que o aluno experimente, deixar que chegue a convicções que resultem de sua própria experiência: a liberdade esclarecida pela verdade...

Em resumo: a pedagogia, expressa nos pareceres, é precursora do ativismo; a filosofia em que se apóia, a de um idealismo fundamental, o de Kant e o de Fichte. Não será demais dizer, talvez (e eis aqui um tema para os estudiosos de Rui) que, na obra de 82, ele apresenta também a idéia central que o pragmatismo iria desenvolver. Essa tendência não reafirmada, é certo, em trabalhos posteriores, marca, também, o pensamento de muitas páginas dos pareceres.

(10) *Reforma do ensino primário*, in "Obras Completas", vol X, tomo II, págs. 55 e 212.

A ATUALIDADE DOS PARECERES

Aos críticos de hoje, a obra imensa dos pareceres não poderá deixar de apresentar pontos deficientes na fundamentação de algumas idéias. Permitirá, também, larga discussão sobre questões fundamentais como a do valor do ensino científico, como tal; a questão do ensino leigo, a condenação dos concursos. Lembremo-nos, porém, de que a obra foi escrita há sessenta e um anos. Quantas obras pedagógicas (e, já não dizemos quantos pareceres parlamentares) poderão ser lidos, depois dêsse prazo, com a impressão de atualidade que muitas e muitas páginas ainda agora nos oferecem?...

Vale a pena salientar este aspecto.

Ouvi Rui, quando trata dos fundamentos do método: «A base da educação, do ensino, não está no livro, nem em produto algum de perícia humana, mas na vida mesma e unicamente na vida».

Ouvi agora este outro trecho: «Vida e educação tornam-se o mesmo. Todos os argumentos para que se compreenda a educação como preparação para a vida, concorrem, em última análise, para sustentar essa tese. Aceitando-se esta base, a educação torna-se a vida verdadeira». De quem é este último trecho?... De William Kilpatrick, no estudo «The project method», publicado em Nova York, no ano de 1918.

Ouçamos a Rui, em sua crítica à escola tradicional: «Tudo está revelando o domínio absoluto da palavra autoritária do mestre, ou das fórmulas ferrenhas do compêndio, servidas pela memória passiva da criança...» «Que muito, pois, que a cultura do espírito se cifre em repetir fórmulas, em ensinar a dizer como as coisas se fazem sem sabê-las fazer; que, enfim, a instrução carece dêsse serviço, dessa lucidez, dêsse valor de aplicação, dessa tendência prática, de onde advém a sua maior utilidade?»

Ouvi agora este outro trecho: «Os processos de ensino não podem cifrar-se igualmente à mecânica das recitações, nem o aluno deve ser reduzido a elemento passivo no curso das lições». «O ensino puramente passivo e receptivo, o ensino monólogo de professor, consigo mesmo, será, portanto, não somente inútil como ensino, senão deseducativo...» De onde são estes últimos pensamentos?... São da exposição de motivos com que Francisco Campos justificou a reforma do ensino primário, em Minas Gerais, no ano de 1927.

Agora, Rui: «O primeiro caráter dessa pedagogia desnaturada e homicida é a cultura exclusiva, mas ininteligente, brutal, da memória». Agora, Ferrière, o apóstolo do ensino ativo, no estudo «A lei biogenética e a escola ativa», publicado em 1920: «O exercício excessivo da memória, a ocupação prolongada da

mente, em conceitos abstratos e convencionais, desviam da criança a visão simples e exata da vida... A criança se transforma num ser semicullo, semi-racional, num indivíduo incompleto.»

No capítulo sobre o ensino de desenho, escreveu Rui: «Uma das bases fundamentais da educação popular é a educação artística». Ouvi agora a um dos nossos mais brilhantes educadores, Fernando de Azevedo: «A arte integra-se, como um elemento essencial, no plano de educação em geral, e, especialmente, popular». A afirmação está em «Novos Caminhos e Novos Fins», obra publicada em 1931.

Agora, de novo Rui, citando Huxley: «Declaro que se me impusessem a alternativa, antes quereria que os filhos das classes pobres se criassem na ignorância da leitura escrita, que serem alheios a êsse conhecimento da sabedoria e da virtude». Ouvi a seguir êste trecho do Presidente Getúlio Vargas: «Não cogitaria o Governo apenas de alfabetizar o maior número possível, senão também de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral».

Ainda, Rui: «...reconhece-se, cada vez com mais força, a necessidade crescente de uma organização nacional de ensino, desde a escola (primária) até as faculdades». Ainda o Sr. Getúlio Vargas: «A educação é um problema nacional, por excelência; torna-se, por isso, urgente fazer partir do Governo Federal tudo o que se refira às bases de sua organização».

Colhamos, por último, nos pareceres, uma idéia nova, ao tempo: A educação moral «há de ser um resultado, uma frutificação contínua da direção imprimida à escola em tôdas as funções de sua vida. Não lhe assinamos, na organização dos programas limite positivo, ensanchas certas e determinadas; porque é nosso pensamento que ela envolva o ensino todo»... E, agora, o Sr. Gustavo Capanema, na redação da lei orgânica do ensino secundário: «Art. 24 — A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a êsse objetivo e, de um modo geral, do próprio processo da vida escolar, que, em tôdas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico».

Não são as mesmas idéias, a quarenta, cinqüenta, sessenta anos de distância?...

CONCLUSÃO

Depois dêesses exemplos — e muitos outros poderiam ser destacados — não se porá em dúvida a atualidade dos pareceres.

E eis porque, se grande é a obra bibliográfica que pratica o Ministério da Educação, reproduzindo os êxitos pedagógicos de Rui, grande é também a obra de boa doutrinação e, até, como

se pode ver por muitas passagens, a justificação de todo um programa de realizações na administração da educação nos últimos tempos: criação do Ministério, leis orgânicas federais, organizações dos serviços de estatística, organização do ensino técnico paralelo ao secundário, desenvolvimento da educação física, instituição de órgãos de documentação e pesquisa, consagração do ensino ativo.

Se o autor dos pareceres, como estamos vendo, justificava criações que só agora estão tendo realização, de muitos se antecipava êle ao seu tempo. E, na observação de Voltaire, «aquêlo que não possui o espírito de seu tempo, de seu tempo deve sofrer tôdas as injustiças»...

Foi assim, com Rui, muitas vêzes, e foi assim no caso dos pareceres. Em 1883, ainda como relator da Comissão de Instrução Pública, emitia êle um terceiro parecer, agora sôbre um projeto do deputado Franklin Dória, antigo relator da própria comissão, e que propunha a criação de um «Museu Nacional Escolar». O deputado havia declarado que o projeto era o primeiro documento oficial, em que, no país, se teria consignado a idéia de uma instituição do gênero. Não podia haver prova de maior esquecimento dos projetos de Rui e de seus fundamentados pareceres, onde o assunto tão brilhantemente fôra tratado.

Com aquela sobranceira e elegância tão conhecidas, mas sem poder dominar o seu amargor pelo descaso da Câmara aos seus projetos, nunca trazidos à discussão (e, como se comprova pelo projeto de Franklin Dória, nem se quer compulsados) escreve Rui no referido parecer, de 1883: «A timidez ininteligente dos ignorantes, a malevolência mesquinha dos retardatários, o acanhamento científico dos economistas de escola que não percebem a relação fundamental entre a educação e a riqueza, entre as finanças e as escolas, não nos faltarão com o cansado e inepto argumento da escassez de nossas finanças, da condição minguada e crescentemente precária do erário nacional. Mas donde, senão dos sacrifícios atuais que vos aconselhamos, havereis as futuras melhoras cujo cuidado vos preocupa? Sem largo e larguíssimo desembolso, não há reorganização possível do ensino. Sem a refundição liberal das instituições docentes, não existe, na órbita da ação humana, possibilidade real de prosperidade financeira. Quem não se possuir da evidência dêste dogma não insista em enganar o país com o propósito falso de reformas, que é tão incapaz de realizar quanto de compreender. A mais mal-fazeja de tôdas as espécies de avarozas é a que negaceia ao ensino os instrumentos do progresso; porque, para nos servirmos da fórmula anunciada pelo representante de um centro comercial, cujo espírito utilitário não pode entrar em dúvida, «o dinheiro empregado na instrução não rende cinco ou seis por cento, mas cinco ou seis mil por cento...» «Assim falávamos em 12 de setembro de 1882. A Comissão de Instrução Pública não

podia ser mais incisiva, mais enérgica, mais cabal na manifestação da sua idéia; e o projeto que fecha o parecer, traça, nas suas proporções essenciais, o delineamento de um museu pedagógico nacional...» «A Comissão deplora, pois, que não tivesse tido ensejo de lê-lo (de um outro modo não se explicaria o erro que impugnamos) quem como o nobre Deputado autor do projeto (Franklin Dória) a cujo respeito vamos opinar, tanto, pelo seu gosto da especialidade, podia contribuir para a elucidação do assunto. Certamente não será por motivo análogo que não teve, até hoje, começo de andamento, nas deliberações desta Câmara, um trabalho, como o duplo projeto de reorganização do ensino público primário, secundário e superior, submetido ao vosso estudo em 13 de abril e 12 de setembro de 1882, que, pela seriedade das idéias que dominam, se impõem à consideração atenta de todos os parlamentos ou governos patrióticos e esclarecidos. Como quer que seja, porém, a idéia da fundação de um museu pedagógico nacional, trazido agora, de novo, à tela no projeto. Franklin Dória constitui um dos membros integrantes no plano da reforma geral que vos propusemos, pendente de vosso voto, e tem com esse plano relações tais que sofreria sensivelmente com a desagregação. Se o parlamento brasileiro já se convenceu de que ainda não é cedo para criar no país a instrução nacional, é encarar com vigor o problema; e, neste caso, os projetos da Comissão de Instrução Pública lhe deparam a mais vasta base de iniciativa para as medidas inteligentes que neste sentido houverdes de adotar. Senão, se pelo contrário estivermos deliberados a continuar a proceder como quem acredita que a instrução pública é um atavio de luxo dos povos bárbaros da Europa e da América, com que se despreza de ornar-se a civilização superior do Império Sul-Americano, é rejeitar o parlamento os nossos projetos, rejeitá-los de uma vez, para que se saiba ao menos que as nossas câmaras e os nossos governos têm uma idéia, de progresso, ou de imobilidade, mas, em suma, uma idéia qualquer, na questão, numa questão que, há longo e muito tempo já, passou das dissertações dos congressos para o domínio de cogitação dos homens de Estado. Eis a alternativa a que o dever vos obriga. Em qualquer dos extremos que escolherdes, estareis no vosso direito; sois os representantes da pátria; e pelos atos em que, com o vosso voto, envolverdes a sua reputação, o estrangeiro medirá o país, e ele a vós. O que, porém, decididamente não é admissível; o que não nos honraria a nós, nem a vós; o que se realmente sentis necessidade de uma Comissão de Instrução Pública, não pode ser compatível com ela, é que, enquanto se esquecem, no arquivo, os projetos elaborados pelos vossos comissários numa escala proporcional às exigências do assunto, em desempenho das funções que nos cometeis, estejamos a desmembrar, a mulilar, a retalhar, em votos de ocasião, sem sistema, nem pensamento coesivo, idéias inse-

paráveis, harmonizadas nesse plano geral, expressão de um trabalho, a que a Comissão não teria sacrificado tão profundos esforços, se não acreditasse na seriedade do encargo que lhe confiastes, e que, todavia, se pretere e inutiliza de antemão com tais expedientes, em detrimento de toda a reforma coerente, real, eficaz»⁽¹¹⁾.

«O estrangeiro medirá o país e ele a vós...» assim escreveu Rui. Pode agora o país, com efeito medir a Câmara e o governo de 1882, e medir também ao jovem deputado, de então.

«Medi-lo», talvez não seja bem o termo. Medir implica em unidade ou estalão, e por que estalão será possível tentar a avaliação da obra de Rui?... O que aqui fazemos, não é medi-lo. E' admirá-lo, consagrá-lo, tomá-lo como a um singular exemplo de trabalho, de coragem, patriotismo, previsão nas necessidades de progresso e elevação cultural do país.

Esta Casa de Rui Barbosa fala por si. Nela se contêm os instrumentos de trabalho do grande batalhador. Nela figuram os materiais a que o seu espírito de eleito soube dar nova forma e projeção, servindo à construção de seu mais acabado monumento, que é o dos próprios estudos que deixou. Imenso nas proporções, êsse patrimônio se agiganta ainda cada dia na gratidão do Brasil, à medida que melhor o possamos conhecer e à medida que melhor o saibamos compreender e admirar.

(11) MOACYR, Primitivo, *A Instrução e o Império*. Cia. Editora Nacional, 1937, São Paulo, 2.º vol., págs. 383 e seg.

III

RUI E AS «LIÇÕES DE COISAS» (1)

RUI E A PEDAGOGIA

Sem que tivesse sido educador de officio, Rui Barbosa devia dedicar aos assuntos pedagógicos alguns anos de intensa atividade. Poucos foram êles, é certo. Mas os bastantes para que lhe marcassem com brilho o início da carreira parlamentar e lhe inscrevessem o nome, de forma indelével, entre os de nossos maiores pedagogistas.

Razões de duas ordens parecem explicar a sedução que tais estudos despertavam ao jovem deputado. Uma seria decorrente de sua própria formação de espírito ou, mais claramente, da filosofia política em que se criara; outras, de cunho acentuadamente sentimental e, embora àquelas ligadas, de atuação sensivelmente distinta.

Chamado à vida política, em fase de profundas modificações da vida nacional, Rui de pronto se apercebia de que as reformas liberais, que tanto agitavam a opinião e de que êle próprio se fazia paladino, teriam de fundamentar-se no esclarecimento da consciência popular. «Difusão da instrução», «luzes ao povo», tais eram os lemas das reformas sociais do século, que, naqueles anos, um pouco retardadas, chegavam a esta parte do continente. Se o poder devia caber ao povo, mister se fazia iluminá-lo. «Eduquemos nossos novos amos», exclamava, em 1861, ROBERT LOWE aos seus companheiros do partido liberal inglês. «Es necessário educar al soberano», repetia depois SARMIENTO, na Argentina. De forma mais larga, ou mais sociológica que política, Rui escreveria também: «Ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país» (2).

As razões de ordem sentimental apuravam-se no respeito e admiração à figura paterna. João José Barbosa de Oliveira trans-

(1) Prefácio escrito para a reedição de "Lições de Coisas", por solicitação da direção da "Casa de Rui Barbosa", *Obras Completas*, vol. XIII, tomo I.

(2) Câmara dos Deputados, *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares de Instrução Pública*. Parecer e projeto da Comissão de Instrução Pública, Relator Rui Barbosa, Rio de Janeiro, Tip. Nacional, 1883, pág. 36. (Em *Obras Completas*, vol. X, tomo I, pág. 121).

mitira-lhe o gosto do estudo e a arraigada convicção do valor da cultura. Mais do que isso, fôra-lhe o primeiro e mais dedicado mestre. Nessa qualidade, Rui o vira experimentar processos didáticos por outrem não utilizados; menino, embora, não lhe haviam de escapar os debates do pai com Abílio Borges, sobre as reformas de educação da época, nem os temas de conversa, quando João Barbosa veio a ser diretor geral de estudos, na Bahia.

Tributando ao pai imenso respeito e gratidão, Rui procurou de alguma forma, com êle identificar-se na mocidade. Vendo-o infeliz na profissão de médico, que abandonara; frustrado nos negócios, que não soubera conduzir; mal sucedido na política, para a qual não possuía aptidões, haveria de destacar na figura paterna a feição pela qual sempre lhe havia parecido perfeito — a de mestre. Que esta «imago» dominava o sentimento filial, vê-se da própria justificação da dedicatória, que após a este livro dez anos após à morte de João Barbosa: «Convosco aprendi a amar e a compreender a santa causa do ensino». Não evocava, aí, como o pudera fazer, o agitador liberal, o cultor da língua, ou o erudito sempre insatisfeito. Recordava com singeleza o didata, e o fazia de modo a patentear que dêle havia recebido uma mensagem⁽³⁾.

Mais, portanto, do que por certas circunstâncias ocasionais, por êle mesmo alegadas e por seus biógrafos repetidas⁽⁴⁾, a tarefa de traduzir, adaptar e fazer publicar este guia de orientação didática, para circulação entre modestos professores primários, deverá explicar-se por êsse sentimento⁽⁵⁾.

Não se põe em dúvida o desejo de Rui em encontrar proventos nos trabalhos de tradução, que fizesse. Nada mais natural, nem legítimo. A isso o devia inclinar o conhecimento bastante sólido, que possuía, de línguas estrangeiras, e o êxito do primeiro ensaio, anos antes publicado⁽⁶⁾. Mas as razões da escolha específica, quanto a um manual de didática, teriam brotado de

(3) A admiração de Rui pela figura do pai está especialmente expressa no discurso de 13 de outubro de 1896, com que respondeu a César Zama: "Era êle, na minha provincia, a maior cabeça de sua época, o orador mais perfeito que conheci, distinguindo-se ao mesmo tempo, como um caráter de limpeza e inflexibilidade adamantinos". A identificação é confessada nesse mesmo discurso quando diz: "O morto continua a viver em mim..." Tem sido notada, aliás, por vários de seus biógrafos e, em especial, LUIS VIANA FILHO, "*A vida de Rui Barbosa*", Cia. Ed. Nacional, São Paulo, 1941; "Rui identificou-se logo com o ódio paterno" (pág. 14); "João Barbosa ainda mais se apegava ao filho" (pág. 15); "O filho não podia ficar alheio à sorte do pai" (pág. 17); "Rui sentia-se orgulhoso da atitude do pai" (pág. 19); "Do idealista erudito nascera outro erudito: o fruto era igual à árvore. Também no gênio teimoso e renitente o pai reconhecia-se no filho" (pág. 23).

(4) Cf. *Mocidade e Exílio*, cartas de Rui ao Conselheiro Albino José Barbosa de Oliveira e ao Dr. Antônio D'Araújo Ferrelra Jacobina, anotados e prefaciados por Américo JACOBINA LACOMBE, 2.^a ed., Cia. Ed. Nacional, 1940, pág. 116 e seq. Tb. LUIS VIANA FILHO, *ob. cit.* págs. 74 e 79.

(5) A influência das idéias pedagógicas do pai sobre Rui Barbosa é salientada por Thiers MOREIRA, no prefácio que escreveu para o vol. IX, tomo I, das "*Obras Completas*", pág. XVIII, nota 17.

(6) *O Papa e o Concílio*, de Janus, publicado em 1877.

outra fonte. Certas circunstâncias nesse passo de sua vida as teriam acentuado, como lhe teriam afervorado também os sentimentos de admiração pela capacidade do mestre, que fôra o pai, e a compreensão da nobreza e oportunidade das preocupações pedagógicas, que nêle sentira.

«LIÇÕES DAS COISAS» E SEU AUTOR

Tais circunstâncias podem ser brevemente relatadas.

Eleito deputado à Câmara do país, Rui se transporta, em fins de 1879, para a côrte. Por feliz coincidência, regressa da Europa, o Dr. Antônio de Araújo Ferreira Jacobina, seu dedicado primo e amigo, como o fôra também de seu pai⁽⁷⁾, e com o qual, então, estreita de muito as relações. Grandemente culto, com estudos superiores na Europa⁽⁸⁾, Jacobina preocupa-se com as questões de instrução pública e, também, com as da reforma dos processos didáticos⁽⁹⁾. E' por êle que Rui vem a conhecer o «Colégio Progresso», dirigido pela professora norte-americana Eleanor Leslie. Nesse colégio, acompanhou alguns trabalhos de ensino, como o declara no parecer à reforma do ensino primário⁽¹⁰⁾, e suas classes visitava acompanhado de Jacobina, que aí educava a filha mais velha⁽¹¹⁾.

As práticas de ensino renovado e seus resultados, com os quais aí tomou contato, mostravam-lhe as vantagens da divulgação de um guia didático, como talvez o tivesse sonhado João Barbosa. Por outro lado, os estudos que vinha fazendo sôbre a reforma do ensino, desde junho de 1880, quando designado para relator da Comissão da Instrução Pública, na Câmara, haveriam de convencê-lo da necessidade e urgência da medida.

Foi quando veio a conhecer o livro «Primary Object Lessons», de Allison NORMAN CALKINS, assentando logo em traduzi-lo.

(7) Cf. *Mocidade e Exílio*, págs. 66, 93 e seq.

(8) Era doutor em ciências físicas e matemática pela Universidade de Coimbra, bacharel em filosofia pela Universidade de Paris; tinha também o curso de aperfeiçoamento da Escola de Pontes e Calçadas, de Paris.

(9) Jacobina publicou um método de ensino de leitura, *Silabário Nacional*, Liv. Laemmert, 1833; colaborou em parte do parecer de Rui sôbre o ensino secundário e superior, como se vê da correspondência e dos originais dêsse parecer, constantes dos arquivos da "Casa de Rui Barbosa", com anotações suas.

(10) "O relator da vossa comissão tem tido numerosas ocasiões de apreciá-la, aqui, em tôda a plenitude de seu valor, numa instituição de ensino particular. Referimo-nos a uma casa de instrução secundária do sexo feminino, o Colégio Progresso, dirigido com muita distinção por uma família americana. Avaliando a importância dêsse fato, o relator da vossa comissão teve a honra de convidar o ex-ministro do império, o Sr. Conselheiro Rodolfo Dantas, quando ocupava êsse alto cargo, a acompanhá-lo aêquê estabelecimento, para assistir a uma aula de geografia". *Reforma do ensino primário*, pág. 201. O mesmo parecer reproduz, em anexo, trabalhos de alunos dêsse colégio.

(11) Isabel Jacobina, depois Sr.^a Domingos Lourenço Lacombe, fundadora, por sua vez, do "Colégio Jacobina", do Rio de Janeiro.

* *
* *

E' de crer que Rui tenha tido, primeiramente, sua atenção despertada para a obra, pela elogiosa referência que lhe faz FERDINAND BUISSON⁽¹²⁾, no relatório sobre a seção de educação da Exposição Internacional de Filadélfia, de 1876, trabalho esse publicado em Paris, dois anos depois⁽¹³⁾. E' possível que tenha visto o livro em mãos da professora Leslie, do Colégio Progresso. Também os dois fatos podem ter ocorrido. Desde essa época, Rui encomendava livros a grandes livrarias estrangeiras, ou, para obtê-los, procurava o auxílio de amigos⁽¹⁴⁾. Sabido é, no entanto, que, com a professora Leslie, comprazia-se em conversar sobre assuntos de ensino, informando-se do movimento de idéias pedagógicas nos Estados Unidos⁽¹⁵⁾.

Ora, esse movimento desde algum tempo vinha sendo empolgado pelas doutrinas de PESTALOZZI que, na prática, tomavam a forma do que se convencionou chamar de «lições de coisas», com aplicação a tôdas as disciplinas da escola primária. Dadas as condições gerais do trabalho escolar à época, isso vinha representar, no entanto, verdadeira revolução.

Para que se compreenda o alcance do movimento, deverá ser notado que o ensino intuitivo vinha contrariar, não, e apenas, a metodologia de ensino então assentada, mas a própria organização escolar existente. Essa organização era a do «sistema monitorial», a do «ensino mútuo», ou de LANCASTER, adotada especialmente como expediente de economia: por ela, um mestre ensinava a dez *decuriões*, que, por sua vez, deviam ensinar a outras tantas dezenas de condiscípulos⁽¹⁶⁾... O ensino tinha de ser individual, ou ministrado a um só aluno de cada vez, e,

(12) Rui transcreve duas linhas do julgamento de Buisson no "Preâmbulo do Tratador", pág. VI da ed. orig., e, por sinal que, traduzindo-a, conserva a inicial M. (Mon-sieur) do texto francês, antes das demais da assinatura de Calkins, N. A.

(13) F. BUISSON, *Rapport sur l'Instruction primaire à l'exposition universelle de Philadelphie en 1876, présenté à M. le Ministre de l'Instruction Publique au nom de la Commission envoyée par le Ministère à Philadelphie*, Paris, MDCCCLXXVIII, Imprimerie Nationale. Citado abundantemente no parecer de ensino primário, apresentado à Câmara, em setembro de 1882, mas não no primeiro parecer, de abril do mesmo ano.

(14) Cf. Os livros norte-americanos no pensamento de Rui Barbosa, por Carleton Sprague Smith, in "Conferências", vol. II, "Casa de Rui Barbosa", 1945, Impr. Nacional, Rio, pág. 100.

(15) "Da freqüência ao modelar Colégio Progresso e do trato com sua diretora, hauriu Rui grande parte das idéias que defendeu no famoso parecer sobre o ensino público", diz Américo JACOBINA LACOMBE, num dos seus comentários de *Mocidade e Exílio*, pág. 125.

(16) Também chamado de LANCASTER o BELL. JOSEPH LANCASTER (1775-1838) quaker inglês, criador do sistema, que, pessoalmente, o introduziu nos Estados Unidos; Andrew BELL (1735-1832), médico militar inglês, diretor por algum tempo de um orfanato na Índia, grande propugnador das idéias de Lancaster. A idéia geral do sistema era, aliás, desde muito praticada pelos indus, e também adotada na pedagogia dos Jesuítas. COMENIUS (1582-1670) o recomendava como recurso de economia da organização escolar, como se vê da *Didactica Magna*, cap. XIX. Na propagação que dele fizeram Lancaster e Bell, influíram de muito as tendências do filantropismo pedagógico da época. O sistema de "ensino mútuo" foi consagrado, em nosso país, na primeira lei imperial sobre o ensino, datada de 15 de outubro de 1827. Aos resultados colhidos, fazem referência os relatórios dos ministros do Império, em 1838, Bernardo de Vasconcelos, e em 1848, Visconde de Macaé.

como é fácil compreender, sob forma meramente verbal. A «lição de coisas», como já recomendava PESTALOZZI, podia ser dirigida a todo um grupo, ou revestir-se da forma de «ensino simultâneo». Mas exigia maior capacidade da parte de quem o ministrasse, com maior fadiga aos professores, que já não poderiam entregar grande parte de sua tarefa aos decuriões. Daí, o forte embate de idéias e interesses em jogo, o que explica a resistência que se lhe opôs, por muito tempo⁽¹⁷⁾.

Pode-se afirmar que, nesse embate, e na obra de consolidação do ensino intuitivo, nos Estados Unidos, a obra de CALKINS veio a ter papel decisivo. Mestre primário por alguns anos, e, depois, diretor de escola, no interior do Estado de Nova York, transfere-se para essa cidade, em 1846, para aí dedicar-se à propaganda da renovação didática. Tendo verificado a dificuldade que sentiam os docentes em adaptar, por si próprios, as idéias de PESTALOZZI à prática corrente do ensino, compõe um formulário de lições, que publica, em 1861, sob o título de «Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development». O livro alcança grande êxito, o que leva o autor a refundi-lo e ampliá-lo, em 1870, quando passou a ter, então, o título abreviado de «Primary Object Lessons». E não foi só. A repercussão do trabalho impõe CALKINS à admiração popular, razão pela qual é ele eleito para as funções de diretor das escolas primárias da cidade de Nova York, pôsto que veio a ocupar por mais de trinta anos, sucessivamente reeleito, que foi, até o ano de sua morte, em 1895⁽¹⁸⁾.

A obra, assim refundida, é que se referiu Buisson, em seu relatório, como «a melhor coleção de lição de coisas», até então publicada; e, nessa forma é que Rui veio a conhecê-la, em fins de 1880, na 18.^a edição.

(17) Por mais de meio século, lutou-se nos Estados Unidos pela implantação das práticas do ensino intuitivo. Embora fôsem elas para aí levadas em 1806, por Joseph NEEF, companheiro de PESTALOZZI, em Burgdorf, por isso mesmo chamado o "master's apostle in the New World", louvadas por Horace MANN, em seus relatórios, especialmente o de 1843, e adaptadas às condições do meio por Edward SHELDON, criador do "Oswego Movement", só depois de 1860 vieram as idéias de PESTALOZZI a receber mais larga aceitação e utilização, como o comprova o próprio livro de CALKINS, originariamente publicado em 1861. Cf. W. S. Monroe, *The Pestalozzian Movement in the United States*, cap. III-VI, e F. P. GRAVES, *A History of Education in Modern Times*, cap. V e VII, *in fine*. O movimento preparou no entanto, mais rápida adesão às idéias de FROEBEL e HERBART. A "The National Herbart Society", que depois se transformou na "The National Society for the Scientific Study of Education", foi fundada em 1892.

(18) Allison NORMAN CALKINS nasceu em 1822, em Gainsville, Est. de Nova York. Procedia de um velho tronco de peregrinos, chegados aos Estados Unidos dois séculos antes. Dedicou-se ao ensino desde a mocidade, tendo ocupado por alguns anos a direção da principal escola de sua terra natal. Em 1846, transfere-se para Nova York, onde funda a revista "Student", e desenvolve largo programa de atividades em prol da renovação dos métodos educativos, baseada sempre nas idéias de PESTALOZZI. Foi professor de metodologia de uma escola normal da cidade e diretor do sistema de ensino primário por ela mantido. Serviu como presidente da Seção de Ensino Primário da "National Education Association", e, depois, em igual pôsto na Seção de Administração Escolar. Em 1886, foi eleito presidente da referida Associação, distinção que só tem sido conferida a grandes figuras da educação do país. Publicou *Teaching Collors*, 1877; *Manual of Object Teaching*, 1882; *First Reading from Blackboard to Book*, 1883; *How to Teach Phonics*, 1889, além do volume *Primary Object Lessons*, pelo qual se tornou mais conhecido. Dessa obra se tiraram, em outros anos, mais de quarenta edições; foi traduzida para várias línguas. Cf. *Dictionary of American Biography, under the Auspices of The American Council of Learned Societies*, Allen, Johnson, edit., New York, 1929, Charles Schibner's, vol. III, pág. 421.

A VERSÃO DE RUI

A versão de Rui, sob o título de «Primeiras lições de coisas», publicada no Rio de Janeiro, em 1886, pela Imprensa Nacional⁽¹⁹⁾, traz na capa a seguinte indicação: DA 40.^a EDIÇÃO AMERICANA. Na folha de rosto, explica-se mais longamente: VER-TIDA DA QUADRAGÉSIMA EDIÇÃO E ADAPTADA ÀS CONDIÇÕES DE NOSSO IDIOMA E PAÍSES QUE O FALAM⁽²⁰⁾.

Rui devia fazer a indicação, pois, ao publicar a obra, teve ensejo de cotejar toda a matéria dessa nova edição, reajustando o texto, quando necessário. Na realidade, porém, o trabalho inicial da versão não foi feito à vista da 40.^a edição, só impressa em 1884, mas, sim, da 18.^a, tirada quatro anos antes⁽²¹⁾.

A comprovação é fácil de fazer-se. Com efeito, em carta da Bahia, datada de 13 de abril de 1881, ao Dr. Antônio d'Araújo Pereira Jacobina, escrevia Rui: «À vista do fato, deliberei logo realizar o meu pensamento de traduzir a obra de Calkins. Meti mãos ao trabalho, empenhando-me em concluí-lo pichosamente e depressa...» «Chamando-a tradução, não a chamo bem: porquanto uma boa parte do livro é um espinhoso trabalho de *adaptação*, que me obrigou a extremos de paciência e estudo. Assim, tive que acomodar ao sistema métrico decimal as lições que o texto consagra ao sistema irregular de medidas inglesas e americanas. Assim, ainda, toda a parte concernente aos — sons de linguagem — é de lavra minha, apenas sob a direção geral e a inspiração do método do autor: pois evidentemente nada podia eu aproveitar para o nosso idioma do que êle escreveu para o inglês. V. pode calcular as dificuldades que aí me detinham a cada

(19) In quarto, com 616 páginas de texto e folha de errata; mais XXVI páginas, com preâmbulo do tradutor, prefácios do autor à 1.^a, 15.^a e 40.^a edição, e transcrição de um ofício do Inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, A. H. de Sousa Bandeira Filho, ao Ministro do Império, e em que se recomenda a edição da obra. No texto, há 247 pequenas gravuras e, fora d'êles, prancha em côres.

(20) Houve na edição original a evidente preocupação de seguir em tudo a apresentação material do livro americano. As ilustrações estão cuidadosamente copiadas e, para elas se serviu a Imprensa Nacional, ora da combinação de fios tipográficos, como se vê das págs. 76, 78, 82 e outras, ora da xilografia, como é patente na reprodução de sólidos geométricos que aparecem às págs. 52 a 55. A adoção desse processo obrigou nalguns casos, como se vê às págs. 68 a 71, à reprodução negativa das figuras, ou seja, a sua reprodução com fundo negro e traços brancos. Aliás, o orçamento da Tip. Nacional, extraído em 19 de abril de 1883, diz claramente: "Gravura xilográfica (247 clichês) 320\$000". A preocupação de editar o livro com feição semelhante à da edição americana é visível nesse orçamento, como em outro, fornecido em abril de 1881, por Henrique Laemmert & Cia., pois ambos fazem sempre menção ao título da obra em inglês, não em português.

(21) São essas duas edições: N. A. CALKINS, *Primary Object Lessons*, Eighteenth Edition — Rewritten and enlarged, New York, 1880, Harper & Brothers, Publishers, 442 págs. N. A. CALKINS, *Primary Object Lessons*, Fortieth Edition — Revised, New York, 1884. — Harper & Brothers, Publishers. 448 págs. Toda a matéria é idêntica, nas duas edições, mesmo na disposição tipográfica, até à pág. 327. Mas, do parágrafo "Steps in Reading by the Object Method", que vem no fim dessa página, para diante, trás a nova edição numerosos acréscimos, e alguns parágrafos inteiramente refundidos. Os exemplares de ambas as edições, de que se serviu Rui, conservam-se na "Casa de Rui Barbosa".

instante. Não obstante êsses e outros embarços, porém, a tarefa encelada a 16 de fevereiro estava finda a 8 do corrente» (22).

Os originais Rui os lançou em cadernos cartonados, tamanho almaço, pautados, em que se habituara a escrever. Aproveitava uma só face do papel, e deixava margens, indicadas a traços de lápis, de um e de outro lado (23).

A linguagem é a da época, de extrema correção e purismo, por vèzes, por isso mesmo, prejudicada em sua naturalidade. O carinho que pôs Rui no trabalho ressalta do cotejo entre o texto original e o da versão, em qualquer trecho. Não há, por tôda a obra, uma só construção, torneio de frase, ou expressão que possa ser acoinada de anglicismo. A obra foi, na verdade, tôda ela «repensada» (24).

Tanto quanto se apressara em traduzir, apressado estava Rui em fazer publicar a obra. Em outro trecho da mesma carta a Jacobina, diz: «O Rodolfo Dantas, que aí vai demorar-se apenas seis dias, é portador de um exemplar de Calkins. Isso é uma ameaça de maçada para V. Careço de saber as condições em que posso fazer a edição do meu livro, e onde convirá tirá-la, se no Rio, se na Bélgica. A princípio propendia para esta, cogitando na barateza dêsse trabalho naquele país. Informam-me que há, na Côte, casas que se incumbem de fazer êsses contratos, e se responsabilizam à perfeição da impressão, mediante pagamento em prestações estipuladas por escrito. Últimamente, porém, inclino-me para o Rio, 1.º porque temo na Bélgica as contrafeições, de que já há exemplos graves com livros brasileiros impressos ali; 2.º porque eu não prescindiria de rever as provas e essa revisão, sendo o trabalho feito na Europa, me demandaria muito, quando necessito de maior brevidade. Desejo, pois, que V. verifique aí quais os termos mais cômodos em que será possível realizar êsse cometimento sôbre os seguintes dados: edição de 15 mil exemplares; impressão nítida como a americana e papel igualmente bom; capa cartonada (creio que essa convirá mandar então vir da Bélgica, onde seria muito mais barata, melhor o trabalho do que o do Rio); remessa de uma prova a mim, para a rever segunda vez, depois de efetuada lá a primeira revisão; máxima brevidade, nunca inferior ao prazo de três meses. Peço-lhe que me faça quanto caiba nas suas mãos por dar-me informações seguras a êsso respeito. Agüente com essa impertinência minha quem tão acostumado já está a elas».

(22) *Mocidade e exílio*, pág. 119. Por todo o texto desta carta vê-se que Jacobina estava perfeitamente a par do projeto da tradução. Rui diz apenas "a obra de Calkins", sem qualquer outra indicação. Essas palavras significam "aquela obra de que sabemos", ou "sôbre que temos conversado".

(23) Como se pode ver de parte de um caderno conservada na "Casa de Rui Barbosa", e em que a escrita é sempre desembaraçada e corrente, sem emendas nem rasuras. É de notar que a matéria constante dessa parte conservada reproduz estudo particularizado do sistema métrico decimal, que Rui talvez tivesse desejado juntar à tradução, sem que, porém, o tivesse feito. Na capa, há a indicação: "Calkins, 42".

(24) Encontram-se, nos arquivos da "Casa de Rui Barbosa", algumas notas, em pequenas tiras de papel, relativas à tradução, e pelas quais se vê que certas expressões eram cuidadosamente analisadas.

PRIMEIRAS
LIÇÕES DE COISAS

MANUAL DE ENSINO ELEMENTAR

PARA USO DOS

PAES E PROFESSORES

POR

N. A. CALKINS

VERTIDO DA QUADRAGESIMA EDIÇÃO

E

ADAPTADO AS CONDIÇÕES DO NOSSO IDIOMA E PAIZES QUE O FALAM

PELO

CONSELHEIRO

RUY BARBOSA

Obra unanimemente approvada pelo Conselho Superior
da Instrucção publica da Bahia, pelo Conselho Director da Côte,
e adoptada pelo Governo Imperial

• Apresentar ao menino antes dos vocabulões
as coisas, antes dos nomes as idéas, Industrial-o
em observar, executar e dizer. •

RIO DE JANEIRO
IMPRENSA NACIONAL
1886

2142 — 85

DIFICULDADES PARA A IMPRESSÃO DA OBRA

Infelizmente, frustradas seriam essas esperanças quanto à presteza da publicação. Cinco longos anos esperaria a obra para ser impressa, o que só se veio a dar em começos de 1886. *Habent sua fata libelli*.

Por que êsse retardamento?... O orçamento pedido na carta de 13 de abril Jacobina o obteve logo, dez dias depois, nas oficinas de Henrique Laemmert & Cia. Mas a soma teria sido alta — nada menos que oito contos quinhentos e cinqüenta mil réis, quantia muito considerável para a época — e as condições de pagamento não se apresentavam suaves⁽²⁵⁾.

Rui volta ao Rio, depois da reeleição. Retoma seus trabalhos na Câmara e na advocacia, e o ano expira sem que a impressão do livro pudesse ser feita. E' de crer que Jacobina estivesse disposto a adiantar a importância, mas é de supor também que Rui não lho tivesse permitido, sem que houvesse maior garantia de colocação do livro, e que seria o compromisso de aquisição, por parte do govêrno, de certo número de exemplares para distribuição pelas escolas⁽²⁶⁾.

Em janeiro do ano seguinte, Rodolfo Dantas, seu companheiro de jornalismo na Bahia, e muito amigo, é chamado a ocupar a pasta do Império, no efêmero gabinete presidido por Martinho Campos. Por essa pasta corriam os assuntos de instrução pública, e o jovem ministro não prescinde da colaboração de Rui, em estudos, projetos e relatórios, muito embora estivesse atarefado com a redação dos pareceres sôbre a reforma Leôncio de Carvalho⁽²⁷⁾.

Foi por essa época que, prontificando-se a pagar as despesas de impressão, como cessionário da obra, Jacobina requer ao Imperador adquira o govêrno cinco mil exemplares do livro, a três mil réis o exemplar. Rui, pessoalmente, entrega os originais e a petição a Rodolfo Dantas, a fim de que tudo encaminhe a Pedro II. Não é possível precisar a data dessa gestão. Dela se sabe, porém, por uma passagem da carta que, a 6 de julho, ou seja, uma semana depois da queda do gabinete, o ex-ministro envia ao amigo: «Quanto à tua tradução e petições que me deste, devo dizer-te que nunca me tendo até hoje esquecido

(25) Diz a propósito: "Condições de pagamento: 1.ª prestação adiantada no começo a obra 1.000\$000; dep. pagará as fôlhas ao passo que se forem imprimindo, 3 ou 4 de cada vez, ou se preferir em época fixa 1.000\$000 ao fim de cada mês segte. à 1.ª prestação".

(26) A julgar pelo texto da carta ulterior, de Rui, datada de 6 de novembro do ano seguinte, adiante transcrita, e assim também dos termos da petição, por duas vezes apresentada por Jacobina, no Govêrno imperial, e que aqui se reproduz.

(27) Em *Mocidade e Exílio*, pág. 135, Américo LACOMBE comenta: "Rui trabalhava de modo especial, como todos haviam previsto. Não só no parlamento, onde estava sempre ao lado do amigo Rodolfo, mas também na administração, em que, por traz da cortina, se descobrava com espantosa atividade... A parte referente à Instrução Pública do Relatório do Ministro é de sua lavra".

de cousa que te interessasse, ou que me houvesse recomendado, tive a respeito na ante-véspera de sair do Ministério uma conferência com o Imperador, o qual marcou-me o dia de sábado, às 5 horas da tarde, para ir a S. Cristóvão, a fim de restituir-me o livro, (tradução) que êle acha deve ter uma edição inda maior do que aquela, e eu próprio queria, pelo que acrescentou-me que se incumbiria de falar ao novo Ministro a fim de que êste tudo fizesse. Essa a razão porque eu próprio não fiz tudo. — Do que se passar na minha conferência de sábado com o Imperador, dar-te-ei conta fiel e exata » (28).

O novo ministro, na pasta dos Negócios do Império, é Pedro Leão Veloso, por agradável coincidência também amigo e companheiro de Rui, no «Diário da Bahia». Possivelmente lhe terá falado o Imperador sobre a impressão da obra pela Tipografia Nacional, como depois se fez (29). Mas a ordem de execução devia vir do titular da Fazenda, e êste era o Visconde de Paranaguá, que chefiava o gabinete, e com quem Rui se desaviera por ocasião das últimas eleições em sua província. Ainda uma vez, portanto, a impressão não seria, de pronto, decidida...

Mas, em novembro, Rodolfo insiste por novo entendimento sobre o assunto. Rui comunica o fato ao cessionário da obra, que se achava fora do Rio, em carta, onde diz: «Agora, meu Jacobina, uma impertinência das minhas. Há mais de duas semanas que a preparo; mas, absorvido com os meus contratemplos, só agora me delibero a falar-lhe em tal. O Rodolfo, espontaneamente, me disse terem combinado êle e o Pai entenderem-se com o Veloso acêrca do requerimento encantado. Afirmam êles que o ministro tem meios para fazer, e que fará. Vá, por descargo de consciência. Para isso, porém, convém nova petição com data de agora. Aí lha remeto, já feita, esperando que V. me fará o obséquio de assiná-la e devolvê-la pelo correio » (30).

(28) Conforme original existente na "Casa de Rui Barbosa". Na administração de Rodolfo Dantas, foi expedido, porém, o Aviso de 10 de fevereiro, que declarava a obra aprovada para uso nas escolas públicas.

(29) A Imprensa Nacional teve o título de Tipografia Nacional até o ano de 1885.

(30) *Mocidade e exílio*, pág. 143. O texto integral da petição é o seguinte: "Senhor: Antônio de Araújo Ferreira Jacobina, cessionário da 1.ª edição da obra "Primeiras Lições de Coisas" por Calkins, vertida para o português, adaptada às condições dos países que falam êsse idioma, pelo Dr. Rui Barbosa, vem requerer ao Governo de V. Magestade Imperial o que passa a expor. Considerando-se que o livro de Calkins foi qualificado, na exposição de Filadélfia, como o trabalho mais notável que se conhece para a aplicação do ensino intuitivo; considerando-se que a obra Americana recebeu do tradutor brasileiro largas adições e melhoramentos apreciáveis; considerando-se que, por unanimidade de votos, acaba de ser adotado pelos dois Conselhos, de Instrução da Bahia e da Corte para uso dos professores primários e escolas normais; considerando-se que, segundo a opinião corrente em todos os países civilizados, o método de ensino que êsse livro encarna em si, é inequivelmente a base da reforma de tôda a educação popular, deve-se concluir que o livro, de que se trata, está destinado a representar um papel decisivo e excepcional no movimento regenerador, de que se vão notando entre nós os primeiros indícios, e a que o decreto de 19 de abril de 1878 imprimiu o primeiro impulso.

A publicação, porém, dêsse escrito requer avultado capital, que o suplicante está disposto a fazer o sacrifício de adiantar, mas que não encontrará emprego tão seguro, quanto exige a importância dêsse desembolso, num país onde a opinião não está habituada a animar empresas desta ordem, se a esclarecida e generosa proteção do governo imperial não infundir confiança aos interesses envolvidos nesse cometimento. Assim, tratando-se de um grande e urgente interesse público, ousa o suplicante propor ao sábio

Ainda não seria dessa vez, no entanto... Muda o gabinete a 24 de maio de 1883, com Lafayette Rodrigues Pereira, na presidência, e Francisco Antunes Maciel, na pasta do Império⁽³¹⁾. Renova-se, depois, a 6 de junho de 1884, com Manuel Pinto de Serra Dantas, na presidência. Em janeiro do ano seguinte, move-se, então, a vagarosa máquina administrativa, e o ministro do Império, F. Franco de Sá, endereça ao titular da Fazenda o seguinte aviso datado de 13 do mesmo mês: «Il.^{mo} e Ex.^{mo} Sr. — Sendo de utilidade para o ensino, a publicação da obra «Primeiras lições de coisas» por Calkins vertida para o português pelo Conselheiro Rui Barbosa e já aprovada para uso das escolas públicas por Aviso de 10 de fevereiro de 1882, rogo a V. Ex.^a se digne expedir ordem para que seja ela impressa na Tipografia Nacional. Da mencionada obra deverão tirar-se 15.000 exemplares, dos quais 12.000 serão entregues ao cessionário da edição Dr. Antônio Ferreira Jacobina, ficando os restantes como compensação das despesas de impressão, dos quais este Ministério indenizará a referida Tipografia, à proporção que tiver necessidade de exemplares para serem distribuídos pelas escolas. Deus guarde a V. Ex.^a (a) F. Franco de Sá. A S. Ex.^a o Sr. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda».

A ordem solicitada foi expedida à Tipografia Nacional, logo depois. Os trabalhos de composição e os da feitura dos clichês consumiriam, porém, todo o exercício.⁽³²⁾

O livro «Lições de coisas» só devia aparecer no correr do ano de 1886.

O ESPÍRITO DA OBRA

A necessidade de um guia de orientação para professores, tal como esse livro, de há muito vinha sendo demonstrada pelas autoridades do ensino.

A reforma Leôncio Carvalho, de 1879 — a mesma que dera ensejo a Rui para os seus notáveis pareceres de 1882 — havia estabelecido, pela primeira vez, no ensino primário brasileiro, as «noções de coisas». Ao assunto emprestava tal importância que, na parte dedicada ao ensino das escolas normais, de par com a disciplina «Prática do ensino primário em geral», des-

Governo de V. Majestade Imperial o contratar com o peticionário, desde já, a compra de seis mil exemplares do livro, logo que se imprimir, para uso das escolas e casas normais, pelo módico preço de três mil réis o exemplar, preço não superior ao que, na América onde as condições tipográficas são mais baratas, custa essa obra, aliás ampliada e melhorada consideravelmente pelo adaptador brasileiro. Neste sentido — P. a V. M. Imperial deferimento... E. R. M.^a (Cf. cópia existente na "Casa de Rui Barbosa").

(31) Lafayette tinha a Rui a maior consideração, e disso deu prova propondo ao Imperador que se lhe concedesse o título de Conselheiro, à vista dos relevantes serviços prestados à instrução pública. O título, porém, só foi concedido na gestão do gabinete do senador Dantas.

(32) O trabalho de composição foi realmente começado nesse ano, como se vê da indicação da folha de rosto, com o número da encomenda e do ano: 2142-85.

tacava esta outra «Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas»⁽³³⁾.

A preocupação parecia legítima. O professorado primário, mesmo na Capital do país, onde a Escola Normal oficial só se veio a estabelecer em 1880, era na maior parte recrutado mediante singelas provas de habilitação, nas quais pouco mais se pedia do que a matéria constante dos programas de curso primário⁽³⁴⁾.

Não seriam exageradas, portanto, as expressões com que ao ministro do Império se havia manifestado, e reiteradamente, junto à inspetoria geral de instrução primária e secundária do município da Corte, quanto às deficiências de preparação técnica do professorado, e à urgência de se divulgarem manuais de didática, em especial, da metodologia do ensino intuitivo. A necessidade era tão sensível que o inspetor geral, em 1883, declarava que se dispunha mesmo «a traduzir do alemão alguns dos trabalhos mais práticos do gênero»⁽³⁵⁾.

Na verdade, o movimento de idéias pela melhoria técnica do ensino havia crescido desde alguns anos e, para isso, decisivamente, haviam concorrido os cursos de conferências pedagógicas na Escola da Glória, a reforma de Leôncio Carvalho, a criação da Escola Normal oficial, os pareceres de Rui, os trabalhos da Exposição Pedagógica de 1883, a ação de alguns colégios particulares⁽³⁶⁾.

Embora retardada na publicação, «Lições de Coisas» vinha com admirável oportunidade, e sua divulgação iria concorrer em muito para a consolidação das idéias, que então se agitavam, de passagem do ensino formal, meramente de palavras, para o da observação e mais refletida atividade por parte dos alunos, ou, como diria Rui no preâmbulo, com que apresentou o livro, «o ensino pelo *aspecto*, pela *realidade*, pela *intuição*, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, destinado a suceder triunfantemente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da escola antiga»⁽³⁷⁾.

(33) Decreto n.º 7 247, de 19 de abril de 1879, art. 4.º e 9.º.

(34) "O ensino primário, apesar dos grandes esforços que em prol dele não são envidados, é quase nulo em seus benéficos efeitos: poucas escolas, freqüência insignificante, mestres mal preparados. É este o quadro triste e sombrio do ensino entre nós"... Assim resume suas impressões, no relatório que apresentou ao Barão de Mamoré, ministro do Império, no ano de 1886, a comissão que esse ministro havia designado para "estudar as bases para reorganização do ensino primário e secundário do Município neutro". Dela faziam parte Antônio Cândido da Cunha Leitão (relator), Amaro Cavalcanti, Emílio Adolfo Vitério da Costa, João Pedro de Aquino, José Joaquim do Carmo, Aureliano Pereira Correia Pimentel, Barão de Macaúbas e Joaquim José de Meneses Vieira.

(35) V. o ofício dessa Inspeção constante da ed. original.

(36) Cf. PRIMITIVO MOACIR, *A Instrução e o Império*, (2.º vol.). São Paulo, 1937, Ed. Nacional, págs. 169 e seq.; *A Instrução e a República*, (1.º vol.) Rio de Janeiro, 1941, ed. do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, págs. 5 a 37; *Conferências efetuadas na Exposição Pedagógica*, Rio de Janeiro, 1884, Tip. Nacional; *Bibliografia Pedagógica Brasileira* (1812 a 1900) in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* vol. I, n.º 1, Rio, julho de 1944.

(37) Pág. VII, na edição original.

A especial significação da obra, e tanto aqui, como o fôra no país de origem, era a de que não apresentava as *lições de coisas* como disciplina especial; apresentava-se na forma de processo geral de ensino, aplicável a tôdas as disciplinas do curso primário⁽³⁸⁾. A obra aparecia, por isso mesmo, como todo um sistema de orientação, não interessando apenas ao que capitulassem os programas como «noções de coisas», mas, ao ensino da linguagem oral e escrita, da matemática, do desenho, das noções comuns. Havendo partido do ensino intuitivo, tal como o desejara PESTALOZZI, Calkins a êle se adiantou, ou lhe desdobrou o pensamento, até chegar a expor, por muitos pontos, alguns princípios de ensino ativo. Apóia-se, para isso, em FROEBEL, cujas teorias baseadas num vago simbolismo, haviam, no entanto, por influência de ROUSSEAU, pôsto em voga as expressões de «atividade própria do aluno», «poder criador» e «auto-expressão». Apóia-se de modo mais direto em SPENCER, que cita por várias vezes: «To tell a child this and show it the other, is not teach it how to observe, but to make it a mere recipient of other's observation — a proceeding which weakens rather than strengthens its powers of self-instruction, which deprives it of the pleasure resulting from successful activity... Children should be led to make their own investigations and to draw their own influences. They should be *told* as little as possible, and induced to *discover* as much as possible...»

Foram êsses, aliás, os fundamentos para maior renovação de base psicológica no ensino, continuada depois por numerosos educadores norte-americanos⁽³⁹⁾.

Não vinha a obra, portanto, trazer apenas a contribuição de um formulário de «lições de coisas», nem êsse era o desejo de Rui. Vinha documentar uma nova direção pedagógica, novo espírito, tal como se elaborava em mais adiantados países, e com o qual êle punha em contato, pela primeira vez, os mestres brasileiros.

A influência que exerceu nas práticas escolares e no pensamento pedagógico do país é atestada, aliás, em numerosos escritos; nas transcrições e adaptações que permitiu, e na inspiração geral de muitos trabalhos, publicados ainda depois do começo dêste século⁽⁴⁰⁾.

(38) Cf. O capítulo "Lições de coisas", págs. 488 e seg. Rui salienta, claramente, no Parecer sobre o ensino primário, o equívoco em que, a êste respeito, laborou a reforma de Leôncio Carvalho.

(39) Assim, WILLIAM HARRIS, os irmãos MACMURRY (Charles e Frank), e JOHN DEWEY, êste, na fase de seus trabalhos na escola experimental anexa à Univ. de Chicago (1896 a 1903). Cf. E. W. KNIGHT, *Education in the United States*, New York, 1929, Ginn Co., págs. 510 e seqs.

(40) V. Revista Pedagógica, publicação mensal do "Pedagogium", Rio de Janeiro, especialmente tomo I, 1890-91, onde aparece extenso resumo das idéias de CALKINS, em conjunto com as de H. KIDDLE e T. HARRISON, sob o título "Ensino graduado de instrução e manual de métodos para uso dos mestres"; Escola Pública, São Paulo, 1894, n.º 6; a coleção de Revista do Ensino, São Paulo, entre 1910 e 1915. Em escolas normais de São Paulo, ainda em 1916, como dá testemunho o autor dêste prefácio, aluno numa delas, o livro de CALKINS, na versão de Rui, era muitas vezes recomendado como fonte para o preparo de lições aos alunos-mestres.

INFLUÊNCIA DE «LIÇÕES DE COISAS» NA PEDAGOGIA BRASILEIRA

Na evolução do pensamento pedagógico brasileiro, a tradução de Calkins exerceu, assim, enorme influência, muito maior do que aquela que, à primeira vista, hoje se possa supor⁽⁴¹⁾.

Não representou, também, na obra pedagógica de Rui, acidente passageiro ou esforço disperso. Pelo contrário, nela teve função proeminente, se não fundamental. Na cronologia da produção, é o primeiro mais extenso trabalho de educação, de sua lavra; pela data da publicação, o último. Em todos os anos em que, mais direta e intensamente, teve a sua atenção voltada para as coisas do ensino, a obra assim o acompanhou, assim lhe prendeu o espírito às cogitações não apenas da renovação de quadros e instituições pedagógicas, de programas ou de conteúdo, mas, às da reforma do método.

Tudo quanto concebeu e expôs, nos pareceres e projetos substitutivos de 1882, éle o sentia ligado a um sistema de idéias, a um espírito, a uma filosofia, e que era a da ação educativa baseada no conhecimento da natureza do homem. Tal idéia é nota insistente nesses trabalhos: «A escola atual opõe-se, nos seus métodos e no seu programa, às indicações da natureza»⁽⁴²⁾. «Havéis de educar o menino como a natureza educou o gênero humano. Eis o princípio, a lei, a ciência de toda a pedagogia racional»⁽⁴³⁾. «A natureza continuamente nos está ensinando êsse caminho, revelado por todos os instintos da infância; mas a rotina é incapaz de curvar-se à necessidade inteligente que nos aponta nos instintos normais da infância a base de toda a educação salutar»⁽⁴⁴⁾. «Cumpra renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou, antes, cumpra criar o método; porquanto o que existe entre nós usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria; não é o método de ensinar; pelo contrário, o método de inabilitar para aprender»⁽⁴⁵⁾. «Entre nós, porém, a leitura e a repetição formal do livro constituem a instrução toda. A natureza do menino resente-se do mais vivo apetite da realidade; e dão-lhe por pábulo criações de uma fraseologia vã»⁽⁴⁶⁾. «Reforma dos métodos e reforma do mestre; eis numa expressão completa, a reforma escolar inteira»⁽⁴⁷⁾. «O mais sério voto da reforma, portanto, deve ser: — predispor as circunstâncias para um sistema de ensino popular, em que o es-

(41) Para notícia geral da evolução do pensamento pedagógico brasileiro V. *Tendências da Educação Brasileira*, do autor deste estudo, São Paulo, 1940, Ed. Melhoramentos.

(42) *Parecer sobre ensino primário*, in "Anais do Parlamento", anexo ao vol. III, 18.^a legislatura, Tip. Nacional, 1882.

(43) *Ibidem*, pág. 118.

(44) *Ibidem*, pág. 119.

(45) *Ibidem*, pág. 113.

(46) *Ibidem*, pág. 117.

(47) *Ibidem*, pág. 113.

« éducation morale et religieuse, pour leur développement spirituel?
« La seule pensée d'un tel procédé est inconcevable. »

Et, à l'appui de son dire, le même surintendant ajoute ce fait curieux que nous relatons, en lui en laissant la responsabilité, parce qu'il nous semble propre à faire connaître, sur cette grave matière, le mode de raisonnement de la majorité des Américains :

« Y a-t-il un savant plus radical d'opinion, plus partisan du libre examen en religion, que l'illustre géologue anglais Huxley? Eh bien. Huxley lui-même se révolte à l'idée d'une pareille mesure (la suppression de tout enseignement religieux). Il soutient que jamais individu ou société humaine n'a rempli ni ne remplira sa destinée sans l'amour de quelque idéal moral, et il trouve que supprimer l'éducation religieuse, pour éviter l'enseignement dogmatique, c'est brûler le vaisseau pour se débarrasser des insectes. Il dit en toutes lettres : « Si j'étais forcé de choisir, pour un de mes enfants, entre une école donnant l'instruction religieuse et une autre ne la donnant pas, je préférerais la première, quand bien même l'enfant devrait y prendre, avec la religion, une forte dose de théologie ! »

EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES.

CLXXXV

Teachers' seminaries.—In 1877 there were 65 teachers' seminaries, viz. 51 for males and 14 for females. Of these 65 institutions 22 belonged to the state, 26 to the Catholic Church, 3 to the Greek Church, 9 to the Augsburg Confession, 4 to the Helvetic Confession, and 1 to the Hebrews. The number of teachers employed in all the seminaries was 636 in 1877 and the total number of students 3,991, of whom 1,138 were females. In 1869 the number of female students was only 121. The cost of the 22 state seminaries was \$254,000 in 1877.

Industrial and commercial schools.—In accordance with a resolution of the Hungarian legislature the minister of public instruction appointed a commission to study the questions relating to industrial schools. This commission recommended the establishment of apprentice schools and of higher industrial schools. There are about 250 cities which require industrial schools, but the minister cannot satisfy them all at once for want of money. A few schools of this class are now open, but the attendance is still irregular. The commercial schools are also still in an unsatisfactory condition. They numbered only 24 in 1877 and were attended by 1,114 pupils.

Secondary schools.—In 1877 Hungary had 143 Gymnasien, with 1,825 professors and 31,457 pupils, and 34 Realschulen, with 5,647 pupils. There is a secondary school for girls at Budapest, with 16 teachers and 221 pupils, and one at Oedenburg, with 85 pupils. There are several other secondary schools for girls, but their reports are wanting. There are seminaries for the training of secondary school teachers at Budapest and Klausenburg. These seminaries are conducted by professors in the universities and polytechnic school.

Um trecho do relatório de F. Buisson, à Exposição Universal de Filadélfia, de 1876, e outro do relatório da Comissão de Educação dos Estados Unidos, referente ao ano de 1879, ambos anotados pelo punho de Rui Barbosa.

(Biblioteca da Casa de Rui Barbosa.)

pírito da criança não seja contrariado e tolhido no seu desenvolvimento pelas lições mecânicas dos mestres incapazes»⁽⁴⁸⁾.

A argumentação expendida para a defesa dessas idéias é sempre erudita, ora baseada em SPENCER, como já o fizera Calkins, ora em STUART MILL, ora em MICHEL BRÉAL, também diretamente em PESTALOZZI. A convicção com que fala, no entanto, a exatidão e propriedade com que cita os exemplos, dir-se-ia a de um mestre-escola de profissão. Essa naturalidade, e a arraigada convicção, que demonstra, advinham-lhe por certo, da recordação do mestre excepcional que fôra João Barbosa; mas, sem dúvida alguma, haviam tomado maior nitidez e sistema, na tarefa de repensar, adaptar e refazer as idéias do educador norte-americano, numa obra de sentido prático. A teoria, larga, abundante, profunda, nos demais autores. A experiência, clara, nítida, quase ingênua, Rui a bebêra em Calkins. E que, na verdade, essa experiência o ligava às lições da infância, vemos no nome que traçou, como um escudo, ao abrir o livro — o do pai, seu primeiro e melhor mestre.

Por essa forma, Rui revivia João Barbosa. Com êle se identificava, para melhor compreendê-lo. Porque a reforma do método, não deveria ser, para ambos, simples alteração da mecânica escolar. Deveria ser a reforma dos costumes e da mentalidade de nossa gente — a outra fase das lutas do pai e do filho...

E, então escrevia: «Quem conhecer o estado mental de nossa pátria, não terá dúvida em confessar que êste é, igualmente, o achaque geral de nossa época e de nossa terra. A escola é o primeiro e o mais decisivo fator nessa deturpação da humanidade»⁽⁴⁹⁾. Convencido de tal necessidade na reforma dos métodos de ensino, Rui a considerava da maior importância na reconstituição do caráter nacional.

E, então, tomado daquela forte eloquência, a que ascendia, sempre que examinava os mais sérios problemas do país, encandecia a pena: «Quando vemos a mente juvenil assoberbada de generalidades, antes de possuir nenhum dos dados concretos a que elas se referem; quando vemos as matemáticas admitidas sob a forma puramente racional, em lugar da forma empírica, por onde o menino devia principiá-las, como as principiou a espécie humana; quando vemos um estudo tão abstrato como a gramática incluído entre os primeiros, e não entre os últimos; quando encontramos, em suma, a escola reduzida à memorização passiva, à recitação material e à leitura inconsciente dos livros mais inconciliáveis com as exigências da natureza; quando vemos as gerações nascentes mirrarem sob a influência dêsses métodos abomináveis — desta semente ôca, crestada pela educação que a devia fecundar, não podemos esperar senão uma nacionalidade

(48) *Ibidem*, pág. 117.

(49) *Ibidem*, pág. 119.

estéril, depauperada, valetudinária, amanhada para tôdas as humilhações e tôdas as surpresas de um destino, de que a sua educação não a preparou para assumir a iniciativa, prever as contingências, e dirigir o curso»⁽⁵⁰⁾.

O reformador político justificava, assim, o reformador pedagógico. Certo é que, em Rui, aquêle devia dominar, logo após, nas pugnas da abolição e do regime federativo, ou ainda por motivos de ordem sentimental⁽⁵¹⁾.

Pouco importa. Ainda assim não se poderá negar que esta obra, aparentemente modesta, para uso de obscuros mestres primários, representou algo de considerável no pensamento do grande lutador.

Em sua vida sentimental, profunda e inquieta, deverá ter representado talvez mais. Por ela, com efeito, é que a luminosa mensagem, recebida de João Barbosa, se lhe desprendia das mãos, para o seu destino.

(50) *Ibidem*, pág. 117.

(51) Cf. o estudo "A pedagogia de Rui", com que abre este livro.



IV

ROTEIRO PARA ESTUDO DA OBRA PEDAGÓGICA DE RUI

CRONOLOGIA DOS ESCRITOS PEDAGÓGICOS

No estudo de um autor, preliminarmente interessa a ordem de publicação dos trabalhos que haja composto. Em princípio, ela reflete a segurança da produção, exprimindo, assim, as tendências gerais de organização do pensamento, a influência das fontes, a ampliação, a revisão e, até mesmo, a mudança completa de seus pontos de vista. Se a cronologia dos escritos fôr confrontada com a de certos acontecimentos da vida do autor, poder-se-á, muitas vêzes, buscar nesses fatos a explicação para novas tendências do pensamento e de atitudes sentimentais e, em consequência, da variação que haja apresentado o sentido geral da obra. Mas a ordem de publicação das várias partes de uma obra, pode não coincidir com a da produção. De modo deliberado, ou por circunstâncias alheias à sua vontade, o escritor terá mantido inéditas algumas delas; ou lhes terá programado a apresentação, segundo o plano que julgue venha a facilitar ao público mais justa apreensão daquilo que tenha desejado exprimir.

Nos escritos pedagógicos de Rui, a ordem de edição não correspondeu, de fato, à de sua feitura. Não correspondeu também à de qualquer plano, para método na exposição. Quanto a este último ponto, convirá repetir que Rui não se propôs a oferecer nenhuma obra sistemática de pedagogia, compêndio ou tratado de feição expositiva geral. Seus escritos, na matéria, tiveram caráter episódico, resultaram da ação política, de que são inseparáveis, para perfeita compreensão. Ainda assim, dada a lucidez de espírito de onde emanaram, e o sentido e o gosto da coerência que os caracterizam, demonstram em todo o conjunto grande unidade de fundamentação e perfeita harmonia de desenvolvimento.

Acresce que os escritos capitais, todos produzidos no prazo de cinco anos, foram publicados no decorrer de seis. Essa circunstância devia favorecer-lhes, como parece curial, a congruência das idéias e o equilíbrio geral da composição. Muito arredados dessa parte, figurariam depois alguns escritos nos quais trans-

parece inegável conflito de ordem filosófica⁽¹⁾. Mas apesar disso, ainda em 1909, ou quase trinta anos após os pareceres sobre o ensino, Rui não hesitava em dizer que nada havia nêles a emendar, substituir ou renegar⁽²⁾.

O primeiro escrito pedagógico, dado a público, foi um discurso pronunciado no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, em novembro de 1882, e logo a seguir impresso⁽³⁾. Consiste em ensaio acêrca da importância do desenho no campo do artesanato e da produção industrial, como também sobre a influência geral do ensino artístico na formação do homem. Tem a feição de um prólogo, ou de um adendo a mais largo estudo, que parece estar subentendido, embora Rui não lhe faça qualquer referência expressa. Num ou noutro ponto, desde que se lhe conheça a obra integral, parece dizer que espera que o entendam bem, ou que não interpretem por fragmentos.

A que mais largo estudo teria a intenção de reportar-se?... Seria ao da tradução e adaptação do guia-didático «Lições de Coisas», de CALKINS, que no ano anterior havia preparado, mas se conservava inédito⁽⁴⁾? Seria ao parecer sobre ensino secundário, entregue, em abril de 1882, à Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados⁽⁵⁾, ou, enfim, ao parecer sobre ensino primário, nessa comissão aprovado duas semanas antes de proferido o discurso⁽⁶⁾?...

Quer-nos parecer que, de modo geral, a todos êsses escritos. Mas, de modo especial, a êste último, seu mais completo e extenso trabalho pedagógico, e no qual, nada menos que um décimo de todo o espaço, se consagra à pedagogia do desenho e à influência educativa e social dessa disciplina.

No parecer referente ao ensino secundário e superior a matéria havia recebido, por igual, tratamento de preferência. Aí ocupa, com efeito, aproximadamente também um décimo de toda a matéria. Rui explana a importância do desenho na formação do trabalhador, na criação do artesanato e da produção industrial, apresentando, a respeito, documentação muito clara, na vida

(1) Bastará comparar, a propósito, o julgamento de Rui sobre o positivismo de COMTE, nos pareceres e no estudo "As Razões da Fé" in "Cartas de Inglaterra". Cf. o primeiro ensaio "A pedagogia de Rui".

(2) Plataforma política de 1909. As afirmações de Rui, neste documento, devem ser entendidas mais com referência aos planos de reforma do ensino, que à fundamentação de ordem filosófica contida nos pareceres.

(3) Discursos pronunciados no sarau artístico-literário que a Diretoria e professores do Liceu de Artes e Ofícios dedicaram ao Ex.^{ma} Sr. Rodolfo Epitânio de Sousa Dantas, em 23 de dezembro de 1882, Tip. Hildebrant, Rio, 1882. (Em Obras Completas, vol. IX, tomo II).

(4) Primeiras Lições de Coisas, de N. A. CALKINS, versão e adaptação da 40.^a edição, pelo Conselheiro Rui Barbosa, Tip. Nacional, Rio, 1886. (Em Obras Completas, vol. XIII, tomo I).

(5) Reforma do ensino secundário e superior. Parecer e projeto relativo ao dec. 7247, Câmara dos Deputados, Tip. Nacional, Rio, 1882. (Em Obras Completas, vol. IX, tomo I).

(6) Reforma do ensino primário e de várias instituições complementares de Instrução Pública, Parecer e Projeto, Sessão de 12 de setembro de 1882, Tip. Nacional, Rio, 1883 (Em Obras Completas, vol. X, tomos, I, II, III e IV).

de outros países (7), mas demonstra também a influência do desenho na formação do gosto artístico, que leva a imprimir aos artefatos, quaisquer que sejam, maior atração e valor. E' no parecer sobre ensino primário que mais se demora com relação a este último aspecto, tema que, enfim, forma o núcleo e dá especial sentido à peroração do discurso no Liceu de Artes e Ofícios.

A idéia devera realmente empolgar-lhe o espírito. No capítulo, que trata da instrução pública, constante do relatório do ministro Rodolfo de Sousa Dantas, de redação integral de Rui — e que é, a bem dizer, uma súplica do sentido da reforma defendida — vários parágrafos são ainda dedicados ao relêvo que o desenho deve assumir em todos os graus e ramos do ensino (8). Essa preferência, manifestada, muitos anos depois, em documentos particulares, com relação à educação de seus filhos, propõe um curioso problema, insignificante, na aparência, mas, depois de maior exame pelas reflexões a que conduz, dos mais relevantes no esclarecimento das concepções gerais da pedagogia de Rui, como adiante se verá.

Os anos por êle especialmente consagrados a estudos de ensino e educação foram os de 1881 a 1883. Mas a época de suas preocupações pedagógicas pode ser dilatada entre 1881, ano em que traduziu «Lições de Coisas», e 1886 aquêle em que, enfim, logrou publicar esse livro. Além dos escritos maiores, já indicados, haverá ainda a citar, nessa época, os breves editoriais da «Revista da Liga do Ensino», publicação de que Rui foi redator principal, na qualidade de presidente, que era, da referida associação (9).

No parlamento, em três discursos deveria êle, no ano de 1883, ocupar-se de questões de ensino e administração escolar. Foram pronunciados a 28 de maio, 20 de agosto e 12 de setembro, respectivamente, sobre os temas *Professores Municipais*, *Liberdade de Ensino* e *Reforma do Ensino Primário*. Deveria ainda tratar dos assuntos de educação, num terceiro parecer, de veemente linguagem, emitido na Comissão de Instrução Pública, a propósito de projeto apresentado pelo deputado Franklin Dória, que propunha a criação de um «Museu Pedagógico Nacional», sem que, ao justificar a medida, fizesse qualquer referência aos pareceres e projetos de Rui, e à sua iniciativa de instituir-se órgão com o mesmo título e finalidade.

(7) Essa documentação foi principalmente colhida no grande relatório, em doze volumes, do Júri Internacional da Exposição Universal de 1867, em Paris, publicados depois pelo Ministério do Comércio e Indústria da França, e no relatório de F. BUISSON à Exposição Universal de Filadélfia, em 1876, referente ao ensino primário. Este último trabalho pode ser considerado, aliás, a principal fonte do parecer de Rui sobre o ensino primário.

(8) Relatório apresentado à Assembléa Geral Legislativa, na segunda sessão da décima oitava legislatura, pelo Ministro e Secretário de Estado dos negócios do Império Rodolfo Epifânio de Sousa Dantas, Tip. Nacional, Rio, 1882. (Em *Obras Completas*, esse documento figura no vol. X, tomo II).

(9) «Revista da Liga do Ensino», publicação mensal, Rio, 1884, Livraria Contemporânea de Faro & Lino.

OBRAS COMPLETAS
DE
RUI BARBOSA

VOL. IX. 1882
TOMO I

REFORMA DO ENSINO
SECUNDÁRIO E SUPERIOR

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
RIO DE JANEIRO - 1942

Fôlha de rosto do vol. IX, tomo I, das *Obras Completas de Rui Barbosa*, o primeiro que se imprimiu nessa grande coleção, a que a *Casa de Rui Barbosa* vem devotando especial desvêlo.

Depois disso, não voltaria a versar assuntos de ensino senão como jornalista, em rápidos artigos, ou como jurista, num parecer⁽¹⁰⁾; em duas orações de paraninfo⁽¹¹⁾, e, enfim, em poucas linhas, na plataforma política de 1909, para uma referência aos projetos de dezessete anos atrás, cujas idéias declarava ainda oportunas.

Na Câmara, onde era relator da Comissão de Instrução Pública, não volta a tratar dos assuntos da educação nacional, nem mesmo quando aí se apresentem novos projetos, como o do deputado maranhense Almeida de Oliveira, que o justificou em sessão de 17 de setembro de 1882, poucos dias depois da entrega de parecer sobre o ensino primário. A explicação de tal atitude, no parlamento, encontra-se nalgumas linhas do parecer de ano seguinte, antes referido. Disse ele, então, não escondendo a sua indignação: «Se a reforma que vos propusemos entenderdes que assume, assim, o caráter de um embaraço no caminho de mais sensatas reformas, uma votação da casa basta para vos desvencilhar do incômodo empecilho. Se a vossa comissão mesma se vos afigura um óbice ao progresso do ensino, cujos interesses, aliás, acredita patrocinar, mui respeitosamente vos depomos nas mãos o honroso mandato, que não sabemos desempenhar melhor. Enquanto, porém, persistirdes em nos não exonerar dêste encargo, e vos não pronunciardes sobre a reforma que alvitramos, por incumbência vossa, a linha do nosso procedimento não pode ser senão a que traçamos: opor a cada uma das tentativas parciais de inovação, que surgirem nesta casa, o membro correlativo em o nosso plano geral, até que êsses projetos nos convençam da sua superioridade em relação aos nossos na maneira de encarar e dirimir o problema, caso no qual nos daremos pressa em reconhecer a nossa inferioridade e advogar a causa dos que nos emendarem»⁽¹²⁾.

ROTEIRO GERAL E ROTEIROS ESPECIAIS

A obra pedagógica fundamental, que é a dos dois grandes pareceres, pode ser hoje facilmente compulsada na cuidadosa reedição que dêsses documentos fez a «Casa de Rui Barbosa», em Obras Completas, e nas quais ocupam seis tomos; vol. IX, 1882, tomo I: *Reforma do Ensino Secundário e Superior*, Rio, 1942, com prefácio de THIERS MARTINS MOREIRA, XXVII-372 págs.;

(10) No "Diário de Notícias", Rio, quatro artigos sobre ensino secundário em abril de 1889, e, setembro do mesmo ano, um artigo intitulado "Pobre Ensino Público-Ceará". (Em Obras Completas, vol. XVI "Queda do Império"). Na Revista do Supremo Tribunal Federal" n.º de janeiro-março de 1917, o estudo "Ensino Leigo".

(11) Discurso de paraninfo no Colégio Anchieta, Nova Friburgo, e "Oração aos moços", na Faculdade de Direito de São Paulo, em 21 de março de 1921.

(12) O estudo "A pedagogia de Rui", com que abre êste livro, procura esclarecer a interrupção no trato dos problemas pedagógicos examinando mais amplamente as razões que nela parecem ter influído.

e Vol. X, 1883, tomos I, II, III e IV. *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares de Instrução Pública*, Rio, 1947, com prefácio de AMÉRICO JACOBINA LACOMBE XXV-352, 400, 312 e 282 págs.

O primeiro desses trabalhos começa por mostrar a influência que o desenvolvimento da educação popular tem sobre o destino das nações, e, notadamente, sobre os interesses econômicos, com o que Rui procura convencer o Parlamento da necessidade de maiores dotações para o ensino público. A seguir, passa a tratar do, então, momentoso problema da liberdade de ensino, para ocupar-se depois da organização do ensino secundário e da de cada um dos ramos do ensino superior. Em relação ao primeiro advoga, a criação de diferentes cursos de sentido técnico-profissional⁽¹³⁾.

O parecer sobre ensino primário, muito mais extenso, não se contém, na verdade, no exame das questões de organização e de administração desse grau de educação comum. Trata, preliminarmente, da situação geral do ensino no país, para o que Rui apresenta os dados estatísticos que pode colhêr, salientando, ao mesmo tempo, a importância e a necessidade de estudos numéricos sobre o assunto; mostra a necessidade da criação de um ministério de Instrução Pública; exalta a «incomparável fecundidade» dos gastos que se fizerem com os serviços de ensino; discute o problema da obrigatoriedade do ensino elementar, que reputa indispensável, e as questões da liberdade e da laicidade do ensino — tudo fundamentado em abundante documentação acerca de tais questões, em muitos países.

Numa como segunda parte, examina os métodos e os programas, apresentando, de modo especial, os fundamentos biológicos, psicológicos e sociais do ensino intuitivo, ou das «lições de coisas», para só depois estender-se sobre a didática particular, a da educação física, da música e do canto, do desenho, da língua materna, gramática, ciências físico-naturais, matemática elementar, geografia e cosmografia, educação econômica e educação moral.

Diferentes questões relativas à organização pedagógica da escola primária, e outras, acerca dos esquemas de administração geral, constituem a última parte: horários, efetivo das classes de ensino, coeducação dos sexos, formação do professorado, carreira do magistério, higiene escolar, conselhos escolares municipais. E' ainda aí que aventa a idéia de um fundo escolar, de um órgão técnico central, o «Museu Pedagógico Nacional», e que discute as questões de administração regional e de inspeção escolar, inclusive as bases de organização dos jardins de infância.

(13) O parecer sobre ensino secundário e superior, como se vê de documentação existente na Casa de Rui Barbosa, teve a colaboração pessoal e direta do Dr. Antônio de Araújo Ferreira Jacobina, engenheiro formado na Europa, e ao qual se fez mais larga referência, no estudo "Rui e as Lições de Coisas".

Com relação às questões doutrinárias e as de organização geral, os dois pareceres são, assim, inseparáveis. Em ambos, mas, principalmente no segundo, o de ensino primário, Rui define toda uma filosofia e uma política de educação, examina os fundamentos científicos da reforma que defende, e traça os esquemas gerais da administração e do financiamento dos serviços de ensino para todo o país, sugerindo, a propósito, medidas de centralização administrativa.

Para estudo completo do seu pensamento pedagógico, será preciso, pois, analisar a matéria de cada um dos pareceres, e, mais do que isso, confrontar o que nêles se expõe sobre diversos problemas, repetidamente tratados num e noutro desses escritos. Assim, os que se referem às despesas com a educação, à liberdade de ensino, à administração geral, fundamentação do método, ensino científico e ensino do desenho.

Como introdução a êsse estudo geral dos pareceres que apresenta e que têm, sobretudo, o caráter de um tratado de educação comparada, convirá ler o capítulo sobre instrução pública, que vem no relatório do ministro Rodolfo de Sousa Dantas, (*Obras Completas*, vol. IX, 1882, tomo II, págs. 159 a 186); e, para compreensão do momento político geral do país, à época, convirá também a leitura do discurso sobre a situação liberal e o Gabinete Martinho de Campos, (*Ibid.* págs. 7 a 55). O empenho de Rui na obra de reforma do ensino, e o ímpeto com o qual a defendia nesse discurso, podem ser avaliados, aliás, por estas palavras: «Quanto à reforma da instrução pública, para mim, para nós, democratas, é o germe e a seiva, a base e o fastígio, o alfa e o ômega, o princípio e o fim de tudo».

A ordem dos escritos citados, a saber, parte do relatório, parecer sobre ensino primário, parecer sobre ensino secundário, e discurso de defesa política, dão o roteiro para estudo geral da pedagogia de Rui. Recomenda-se que a leitura do parecer sobre o ensino primário seja feita antes do de ensino secundário e superior, muito embora, êsse documento tenha sido levado à Câmara em data posterior a êste último. A razão encontra-se no maior desenvolvimento dado aos princípios de filosofia e de política educacional, bem como às questões de administração, no parecer sobre ensino primário.

Nem todos os estudiosos de questões pedagógicas terão maior interesse, porém, nesse estudo de ordem geral. O professor primário, ou o estudante de pedagogia, por exemplo, poderá ter maior proveito em ir desde logo ao estudo das questões de metodologia. Nesse caso, dever-se-á iniciar a leitura pela parte VII, do parecer sobre ensino primário, de todas a mais extensa (*Obras Completas*, vol. X, tomo II, págs. 33 a 385). Lida essa parte, talvez se desperte o interesse para as questões de organização pedagógica (tomo II, do mesmo volume, págs. 1 a 44).

Embora redigida há setenta anos, essa matéria ainda apresenta atualidade por muitos trechos, dando motivo para úteis reflexões sobre males e vícios de ensino ainda existentes em muitas de nossas escolas.

Especialistas de didática, após a leitura dessas partes, terão vantagem em conhecer o vol. XIII, tomo I, de *Obras Completas*, que traz o texto integral de «Lições de Coisas». O êxito desse livro nos Estados Unidos em 1861, quando foi publicado, até proximamente o ano de 1890, pode dar visão clara do trabalho de reforma, a essa época, nos mais adiantados países. A leitura servirá também para que melhor se possam compreender as idéias de Rui nas abundantes referências que fez ao *ensino intuitivo*, ou às *lições de coisas*. Tais lições eram por ele defendidas, não como uma disciplina, mas como um método, ou orientação geral a comunicar a todo o ensino primário.

Se é certo que quase toda a matéria desse guia-didático está de muito ultrapassada, certo é também que o conhecimento, que o professor com ela possa travar, sempre será proveitoso, quer para o estudo comparado de métodos, quer como sugestão para ensaios de aplicação da copiosa massa de dados, que apresenta, em novas formas de ensino, com sentido de maior globalização.

Para os interessados no trabalho de jardins de infância, a parte de maior interesse será a que figura no vol. X, vol. III, págs. 57 e 117, que trata precisamente da metodologia da educação pré-primária. O que Rui escreveu, em 1882, sobre a preparação profissional das «jardineiras», ainda hoje pode ser lido com proveito nas afirmações de ordem geral, pelo menos.

Os entendidos em administração escolar, diretores, e inspetores de ensino, encontrarão farta matéria para reflexão, na parte VIII, IX e XIII, do tomo III, e, bem assim, na parte I e IV, do tomo I, todos ainda do vol. X, de *Obras Completas*. Esses capítulos permitem verificar o progresso felizmente já alcançado na administração dos serviços de educação em nosso país. Mas servirão também para fazer ressaltar a persistência de certas lacunas e de certos vícios, que continuam a prejudicar o trabalho de muitos mestres.

Os professores de ensino secundário e de ensino médio, em geral (comercial, agrícola, industrial) terão especial interesse em conhecer tanto a matéria constante da parte XV e da parte XVI, do vol. IX, tomo I (parecer sobre ensino secundário e superior) quanto o último capítulo da parte VIII, do tomo III, vol. X, que trata da extensão dos estudos primários, ou de cursos de continuação.

Para todo e qualquer estudioso que deseje penetrar nos princípios da filosofia de educação de Rui, à época da redação dos pareceres, e melhor compreender-lhes a evolução, recomenda-se, inicialmente, a leitura do discurso no Liceu de Artes e Ofícios, sobre o desenho e a arte industrial — talvez o mais formoso

documento da linguagem de Rui, a êsse tempo (vol. IX, tomo II, págs. 237 a 266); a seguir o discurso sobre o Centenário do Marquês de Pombal, no mesmo tomo. A confrontação dêste último documento com os dois discursos de paraninfo e o estudo que vem em «Cartas de Inglaterra» (vol. XXIII, tomo I, 1896, de *Obras Completas*) sob o título de «As Bases da Fé», será muito elucidativa.

A *política educacional* de Rui está exposta, especialmente, na parte inicial do parecer sobre o ensino primário, e ainda em afirmações esparsas no parecer sobre ensino secundário.

As idéias de *sociologia educacional* apresentam-se difusas, na justificação de muitos pontos de vista da política de educação que os pareceres defendem; mas aparecem muito claras nas págs. 141, 185 e 193 do tomo I, vol. X.

A *psicologia educacional* é apresentada na parte de métodos e programas de ensino (vol. X, tomo II), bem como, na que trata dos jardins de infância (vol. X, tomo III).

As questões de *biologia educacional* surgem freqüentemente ligadas às de psicologia, tendo, no entanto, maior desenvolvimento na parte do parecer de ensino primário relativo à educação física⁽¹⁴⁾.

A *estatística escolar* mereceu tratamento muito extenso na parte inicial do parecer sobre ensino primário⁽¹⁵⁾.

O DESENHO, PLANO DE INTERSEÇÃO DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS DE RUI

Ao indicarmos a ordem de produção e a de publicação dos escritos pedagógicos de Rui, não pudemos deixar de referir a preferência por êle concedida às questões do ensino do desenho.

Teria ela refletido apenas a atenção que, ao mesmo assunto davam os pedagogistas da época, ou, mais exatamente, o grande espaço que ao assunto dava o material, que Rui teve à vista, na elaboração dos pareceres, em especial, o relatório do júri internacional da Exposição Internacional de Paris, de 1867, e o relatório de BUISSON, apresentado à Exposição de Filadélfia, em 1876?... E teria essa mesma circunstância decidido da escolha do tema para o discurso do Liceu de Artes e Ofícios, com que, pela primeira vez, Rui apresentava ao público, fora do parlamento, suas idéias sobre educação?...

(14) A parte referente à educação física foi reproduzida, em folheto, pela Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação, Ministério de Educação e Saúde, 1942.

(15) Numa seção da obra em dois volumes editada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sob o título "O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a Educação", (vol. I, págs. 113 a 209) vêm reproduzidos os três primeiros capítulos do parecer sobre ensino primário, que analisam dados estatísticos e lhes ressaltam a importância no estudo dos problemas do ensino.

O problema merece algum estudo. A massa de informações, no material compulsado, referente ao ensino do desenho, particularmente do desenho aplicado à indústria, deve ter influído poderosamente para que Rui o viesse a examinar de maneira devida, como o fez. Nos pareceres são transcritas muitas dessas informações, e bem assim, numerosos argumentos em favor do desenho, como elemento indispensável à formação dos trabalhadores nas artes industriais. Mas, a esses argumentos, Rui acrescentava outros, e não já com referência ao aspecto de aplicação, mas, sim, quanto ao papel do desenho e do ensino artístico, em geral, na formação da personalidade de crianças e jovens. As idéias de GOETHE e de RUSKIN aparecem muitas vezes citadas. Sentiu-se através dessas idéias que Rui procurava imprimir à tese maior sentido de unidade. As razões de ordem prática, ou de utilidade imediata, e as de ordem filosófica, mais amplas, procuravam ajustar-se e encontrar uma síntese de cunho prático, na metodologia. O mesmo fato, aliás, em grande parte se dava com o aspecto utilitário e o aspecto formador dos estudos da ciência, da observação, da experiência, das lições de coisas. Na filosofia dos pareceres, Rui procura também fundir esses aspectos, admitindo, com RENAN, que os estudos científicos possam formar o caráter, infundindo no homem a noção do dever.

Na metodologia do desenho Rui encontrava, porém, um elo mais amplo ainda, em que a ciência, a indústria, e a arte poderiam solidarizar-se para os fins da formação humana. Não esqueçamos a importância que dava às questões de método: «Reforma de métodos e reforma dos mestres, eis numa expressão completa a reforma inteira». Lembremos também que foi com a tradução de um modesto guia-didático, para os mestres primários, que Rui deveria começar os escritos pedagógicos. A imagem do pai, como didata, parecia animá-lo nessa obra.

Mas, ao avaliar a importância do método, não se atinha apenas aos resultados imediatos do trabalho escolar, como uma pequena mecânica, que a si mesma pudesse bastar-se. Sob esse aspecto, o assunto sumamente o aborrecia. O que desejava se infundisse no trabalho do ensino, nas classes elementares, ou nas das escolas superiores, era um espírito, uma flama, um sentido criador. O ensino, para cumprir suas exatas funções deveria ser, todo ele, uma prática libertadora do espírito, deveria *formar* o homem, e formá-lo para a vida completa. Nesse sentido é que Rui abraçava a ciência, como atividade de livre pesquisa, e nesse sentido, também, é que embebia as suas idéias de pedagogia moral, como aliás, a sua filosofia de vida, no pensamento de KANT. Referindo-se a essa feição humanista, dominante em Rui, FERNANDO DE AZEVEDO observa, com profunda razão: «Em suas lutas democráticas, no plano nacional e no internacional, e para a compreensão, cada vez mais lúcida e mais ampla de todos os

problemas humanos e sociais, desde o da emancipação dos escravos até o das reivindicações operárias, Rui não foi senão, antes de tudo e acima de tudo, um humanista⁽¹⁶⁾».

Que razões profundas o teriam, no entanto, levado a deter-se na pedagogia do desenho, e não no da linguagem, ou na literatura, ou ainda das ciências naturais, em que o método positivo «todo exatidão», como afirmava, deveria animar todo o trabalho escolar «desde a escola à universidade?...» E teriam sido essas razões de ordem teórica, especialmente, ou de ordem prática?...

Umás e outras, queremos crer, teriam convergido em sua mente. Vejamos se será possível analisá-las, ainda que de modo breve.

Ao apresentar as suas concepções de educação, em extenso plano de reformas, Rui o fazia como político. Representam os pareceres, em toda a sua substância, um plano político. Admirável plano, sem dúvida, mas de transparente cunho partidário, e, por muitos pontos, também, de inegável feição pessoal, sem o que não teriam refletido o ímpeto romântico de seu autor, motivo tantas vezes de fulguração na obra de Rui, e, em outras, de patente inadequação a condições do tempo e ao meio.

Nessa obra política, duas idéias básicas travam toda a estrutura, razão por que aparecem incansavelmente repetidas: a do *liberalismo*, fundamental no espírito do autor, por sua formação, suas tendências e ao influxo das idéias da época; e a do *enriquecimento econômico do país*, de seu fortalecimento material e moral no concerto das nações, reflexo das idéias políticas inglesas, que Rui reforçava na observação do enorme progresso dos Estados Unidos. A primeira exprime a sua filosofia política; a segunda, a sua pragmática política.

A forma de conciliação delas — o homem livre, num país poderoso e livre — era encontrada ainda pela observação da vida de outras nações, na prática extensa e bem orientada da educação do povo, ou do ensino universal. Por isso sentenciava: «A ignorância é a mãe da servilidade e da miséria». E, repelindo um autor: «Se a miséria cria a ignorância, a ignorância perpetua a miséria». E, recomendando o remédio: «O supremo dever para com a pátria é a instauração do grande serviço da defesa nacional contra a ignorância».

Ao Estado competiria instruir. «Mas o Estado (aí voltava a falar o liberalista) não é um sistema, uma opinião, uma filosofia, um culto, uma verdade.» «E' apenas a organização legal das garantias de paz comum e mútuo respeito entre as várias crenças, convicções e tendências que disputam, pela propaganda persuasiva, o domínio do mundo. A verdade científica, a verdade

(16) AZEVEDO, Fernando de, *Na Batalha do Humanismo*, Edições Melhoramentos, São Paulo, 1952.

moral, a verdade religiosa estão fora de sua competência. E' na região superior do espírito, é na esfera livre das consciências que elas se debatem, caem ou triunfam.»

Tudo estaria em encontrar a forma de levar os homens a «essa região superior do espírito», onde as várias crenças, convicções e tendências pudessem apurar-se da melhor forma. A solução seria a instrução obrigatória, pois que, «nos limites em que fôsse praticada, aí se encontravam os limites do mundo civilizado»; não, porém, uma instrução qualquer, mas a «instrução científica» baseada no saber positivo, na cultura física e na formação artística. «O Estado tem deveres para com a ciência. Cabe-lhe, na propagação dela, um papel de primeira ordem.» «Todo o futuro de nossa espécie, todo o governo das sociedades, tóda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar...» Daí ter entendido Rui que «o princípio vital da reorganização do ensino» seria «a introdução da ciência no âmago da instrução popular, desde a escola primária.»

Contudo, a formação do homem não adviria de apenas a busca da verdade em sentido contemplativo, mas de ação esclarecida, de trabalho fecundo. «Uma nação será sempre tanto mais pobre quanto menos difundida se achar nas camadas populares a educação técnica e o saber positivo.» A época em que Rui escrevia patenteavam-se as primeiras conquistas da grande indústria, donde a associação das duas idéias. «Urge criar a indústria nacional», dizia. Mas «a base suprema da prosperidade industrial» deveria residir ainda nalguma coisa mais: «a educação do homem», a inspiração do gosto, o ensino da arte.»

Rui admitia — é certo, antes da grande industrialização de hoje, ou da produção mecânica, em massa — que a indústria pudesse ser o instrumento não só da riqueza, como também o da liberação do espírito humano, pela exigência que fazia da educação artística, liberadora das capacidades de expressão e de afirmação de cada qual. «A indústria, em nossos dias, utiliza, nas mais finas criações, o gênio e a habilidade artística no mais elevado grau», afirmava. E, ressaltando o papel educador da arte, nela via o homem, em que «tôdas as paixões se depuram, todos os excessos se corrigem, tôdas as baixezas se repelem, tôdas as satisfações se desprendem do egoísmo...» Produzir e ser livre, aumentar a riqueza e fortalecer a dignidade do homem, pelo saber positivo e pela educação artística — êsse era, enfim, o ideal que Rui desejava viesse a animar todo o ensino popular.

E em que disciplina poderia encontrar o plano de interseção, ou o enlace de todos êsses aspectos vitais de sua pedagogia?... No desenho, «dote acessível a todos os homens», «elemento essencial ao cultivo das faculdades de observação, de assimilação e retenção mental», e, assim, do saber positivo; por

outro lado, «elemento essencial da invenção», pelo qual «a criança dá os seus primeiros passos na cultura do espírito», tanto que, «na ordem histórica o desenho precede à escrita», e tanto que, na vida atual, «encerra a chave de tôdas as questões e de todos os destinos no domínio da arte.»

«Que agente é êsse» — perguntava, no discurso do Liceu de Artes e Ofícios — «capaz de operar no mundo, sem a perda de uma gota de sangue, essas transformações incalculáveis, prosperar ou empobrecer Estados, vestir ou despir aos povos o manto da opulência comercial?...» E logo respondia: «O desenho, senhores, unicamente essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre tôdas...»

No domínio material, o desenho ensinaria a ver, a pensar, a comunicar, a produzir; no domínio espiritual, ensinaria a encarar a vida, a inventar, a libertar a mente. Assim os valores filosóficos, mais altos, e os valores pragmáticos da política de Rui encontravam-se e harmonizavam-se. E eis porque devia êle conceder a preferência, que deu ao ensino do desenho, em tôda a sua obra pedagógica⁽¹⁷⁾.

(17) Ao submetermos a LUIS VIANA, grande biógrafo de Rui, a pequenina descoberta desta interpretação, chamou-nos êle a atenção para a carta que, a Frederico Haselman, escreveu Rui, com relação à educação de seu filho Rui, em 1893. Dêsse documento consta o seguinte trecho: "Essa instrução deve fundar-se no conhecimento prático e familiar das línguas principais: o alemão, o inglês, o francês, o italiano, aprendidas mais no trato vivo das pessoas, do que na leitura, mais na aplicação espontânea do que no exercício estéril da memória. A par dessa, as ciências físicas naturais (a que ligo importância suprema) aprendidas ao vivo, e as matemáticas. O desenho, especialmente de aplicação, de arte industrial, deve completar no conjunto".

Comunicando o fato a AMÉRICO LACOMBE, com a solicitação da íntegra dessa carta, o ilustrado diretor da Casa de Rui fez-nos o favor de remeter cópia do documento, bem como de outro, datado de 25 de junho de 1902, em que Rui, traçando agora o programa da educação de seu filho João, escreve ao Padre Luís Yabar, S. J., diretor do Colégio Anchieta, em Nova Friburgo (RJ): "Desejo que êle prossiga, com um bom mestre, o estudo da pintura, aprendendo não só a reproduzir, copiar, mas a tomar por modelo os da natureza, e que nêle se cultivem especialmente as faculdades do observador e do investigador, cujo desenvolvimento é tudo".



V

EMENTÁRIO PEDAGÓGICO DE RUI

OBSERVAÇÃO PRELIMINAR

Um ementário pedagógico de Rui, com as passagens nas quais mais claramente haja vazado as suas idéias pessoais com relação a aspectos gerais e especiais de educação, poderia ocupar mais de uma centena de páginas. O que aqui apresentamos não pode ter êsse caráter exaustivo. Visa apenas a reunir os pensamentos a que poderíamos chamar dominantes, em sua obra pedagógica, quanto à filosofia e à política educacional, à sociologia, psicologia e biologia da educação, à organização e administração escolar, e, enfim, à metodologia do ensino.

Queremos crer que êsses trechos possam dar, aos que lhe desconheçam os escritos pedagógicos, uma visão da riqueza e da profundidade de seu pensamento na matéria, despertando o interesse para mais completo conhecimento e estudo dêsses escritos.

Os números em caracteres romanos, que aparecem depois de cada trecho, indicam o volume de *Obras Completas de Rui Barbosa*, e o respectivo tomo em que figura a passagem transcrita; o número final, em algarismos arábicos indica a página em que, nesse tomo, vem impresso o trecho.

Os volumes e tomos numerados têm as seguintes referências do ano da produção, e os seguintes títulos, respectivamente:

Vol. IX, 1882, tomo I — *Reforma do ensino secundário e superior*.

Vol. IX, 1882, tomo II — *Discurso e trabalhos parlamentares*.

Vol. X, 1883, tomo I, II, III, IV — *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares de instrução pública*.

Vol. XIII, 1886, tomo I — *Lições de Coisas*.

Vol. XV, 1889, tomo I, II, III e IV — *Queda do Império*.

FILOSOFIA E POLÍTICA EDUCACIONAL

Necessidade da educação

«Ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da «defesa nacional contra a ignorância», serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria.» (X, I, 121)

«Uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo. Sob esta invocação conservadores e liberais, no Brasil, podem reunir-se em um terreno neutro: o de uma reforma que não transija com a rotina. Num país onde o ensino não existe, quem disser que é «conservador em matéria de ensino» volteia as costas ao futuro, e desposa os interesses da ignorância. E' preciso criar tudo; porquanto o que aí está, salvo raríssimas exceções, e quase todas no ensino superior, constitui uma perfeita humilhação nacional.» (X, I, 143)

«Nem se diga que acumulamos provas desnecessárias, para demonstrar uma tese que ninguém contesta, uma trivialidade antiga: a utilidade social da instrução. Sem dúvida, quando Leibnitz se propunha a mudar a face do mundo, se lhe entregassem a educação das gerações novas; quando um dos mais eminentes estadistas ingleses, lord Brougham, dizia: «No futuro, o árbitro dos destinos do mundo há de ser o mestre-escola»; quando Rivadavia, o grande patriota argentino, afirmava: «Na escola está o segredo da prosperidade e engrandecimento dos povos nascentes» — nenhum aventava concepções originais; pois, já quatro séculos antes de Cristo, Aristóteles escrevera: «Todos quantos têm meditado na arte de governar o gênero humano, acabam por se convencer de que a sorte dos impérios depende da educação da mocidade.» (X, I, 138)

«Fichte não se iludiu. Meio século bastou para dar às suas predições a confirmação mais espantosa. A sua filosofia pode ter perecido; mas a sua propaganda em favor da reconstrução do ensino erigiu um monumento imorredouro ao nome do grande redator dos estatutos da universidade de Berlim. Com a do Barão de Stein e a de Humboldt a sua memória ficou para sempre associada a essa obra gigantesca de ressurreição nacional» (X, II, 152).

«Uma lei da divina harmonia que preside o mundo, prende as grandes questões sociais; emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a êsses entes degradados, que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução. Que reservareis para sustentar as forças produtoras, esmorecidas pela emancipação? *O ensino, êsse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho*» (Tavares Baslos, «A Província», pág. 229). Esta voz, que vem de além-túmulo, é a intuição impessoal do futuro. Oxalá que ela cale, e frutifique no parlamento, em cuja tribuna parece ressoar contra os desleixos, os abusos, os preconceitos e as ignorâncias, que protelam, afeita ou surdamente, a grande reforma.» (X, I, 179)

«Quanto à reforma da instrução pública, para mim para nós, democratas, é o germe e a seiva, a base e o fastígio, o alfa e o ômega, o princípio e o fim de tudo.» (IX, II, 41)

Liberdade de consciência

«Há perigos e males na liberdade; mas a sua compensação é infinitamente superior às efêmeras e aparentes vantagens da compressão, qualquer que seja o tom paternal da sua brandura, e o tino dos seus agentes.» (X, II, 15)

«O Estado é o governo exercido pela maioria ou minoria da nação. Que há de ser, pois, enquanto à religião e à verdade, a consciência do Estado, o credo do Estado, a convicção do Estado, senão o conjunto ou a resultante das convicções, dos credos e das consciências que compõem a minoria ou a maioria governante? Mas a maioria, ontem, crente, pode ser hoje incrédula, e a minoria atéia, agora, será supersticiosa amanhã. Ímpio nos dias da Convenção, céptico sob Bonaparte, ortodoxo como Luís XVIII, o Estado obedecia sempre às inspirações da sua fé, e obrava em nome da doutrina que lhe reconhece a autoridade de definir o bem e o mal em matérias de consciência e opinião. Quanto a nós, rejeitamos decididamente êsse destestável êrro, que promove o Estado ao papel de Mentor do espírito humano e pai dos pais de famílias.» (X, II, 6)

«O êrro na opinião de uns é a verdade na de outros; o êrro aos olhos do poder é a verdade aos da oposição; o êrro ao ver da maioria é a verdade na convicção dos dissidentes. Por ventura é sôbre uma teoria céptica que assentamos os direitos da liberdade? Não; é sôbre uma delimitação de competência real. Quem será, neste mundo, o definidor da verdade e do êrro? O Estado? Não; porque todos os erros cuja negação existe nas instituições contem-

porâneas, têm sido, cada qual a seu tempo, preconizados pelo Estado em instituições anteriores; tôdas as grandes verdades, políticas, sociais e morais, que as constituições modernas encarnam em si, têm passado, uma por uma, na sucessão dos séculos, pelo duro cadinho da perseguição, exercida pelo Estado, religioso ou secular, em nome de outra *verdade*, oposta às de hoje. Secular, ou religioso, portanto, o Estado não pode ser o árbitro da verdade, o qualificador do erro. Esta dignidade pertence, pois, à ciência, que não tem organização oficial, cujo processo é a investigação, cuja luz o debate, cujo meio vital a liberdade. Menos mal vai em permitir com ela a manifestação de cem erros, do que em autorizar pelo cerceamento dela a supressão ainda passageira, de uma verdade só.

Nossa convicção inabalável é, logo, que «as teorias mais subversivas, enquanto no estado de teorias, demandam refutação, e não repressão.» (X, II, 17)

«...Não cremos na eficácia da força, para impor, ou exterminar idéias, para impedir que o ensino se efetue na direção das aspirações, dos sentimentos, das correntes morais e intelectuais, que preponderam em cada época no espírito humano. E' bem digna de recordar sempre, a este propósito, aquela expansão íntima, aquela eloqüente confiança do déspota cujas invasões foram, inconscientemente, no comêço dêste século, o maior instrumento de propagação das idéias liberais pela Europa. No zênite dessa onipotência, que representava a mais deslumbrante glorificação imaginável da força servida pelo gênio e pela fortuna, êle, Napoleão, em 1808, no ano mesmo em que fundou a Universidade Imperial, confessava, na intimidade, ao seu grão-mestre, a esterilidade do monopólio que organizava e a impotência da espada que o sustinha: «Sabeis, Fontanes, o que mais me admira no mundo? *E' a impotência da força, para fundar qualquer coisa.* Só há duas potências no mundo: a espada e o espírito. Com o andar do tempo, é sempre o espírito quem desbarata a espada.» (X, II, 4)

O Estado e a liberdade de ensino

«Que é, de feito, o Estado? Um sistema, uma escola, uma verdade? Não, sem dúvida nenhuma. O Estado é apenas a organização legal das garantias de paz comum e mútuo respeito entre as várias crenças, convicções e tendências que disputam, pela propaganda persuasiva, o domínio do mundo. A verdade científica, a verdade moral, a verdade religiosa estão fora da sua competência. E' na região superior do espírito, é na esfera livre das consciências que elas se debatem, caem, ou triunfam. Transpondo

êsse termo, exorbitando do círculo onde se lhe encerram as altas prerrogativas de representante da grande personalidade nacional perante as outras e protetor do individuo na sua tranqüilidade, na sua propriedade, na sua liberdade, excedendo êsses limites, já o Estado não é mais essa eminente abstração moral, armada dos recursos da força coletiva, por interesse de todos, em apoio do direito de cada um; desaparece-lhe êsse caráter impessoal, que constitui a sua eminência e a sua legitimidade, para deixar em relêvo, descoberto, nu, em todo o odioso das paixões pessoais, ou do espírito de parcialidade que o anima, o grupo, mais ou menos numeroso dos homens que governam. Se o Estado não tem fé, nem escola, essa neutralidade, igualando às de todos a religião e a opinião dos homens que atualmente ocupam as posições supremas, é a segurança imparcial de tôdas as escolas e de tôdas as crenças; mas, se é legítimo que o Estado tenha um molde obrigatório para o ensino, longe de assentar, com isso, a perpetuidade eterna de uma verdade, não estabelecereis senão a inamovibilidade da intolerância.» (X, II, 5)

«Para que a filosofia não destoe dêste nome, há de começar por se conhecer a si mesma, por confessar a sua falibilidade, por buscar na consignação dos próprios erros a autoridade moral precisa para censurar os contrários; há de evitar a tentação de erigir em pontífices os seus chefes de escola, e não jurar indistintamente na palavra dos seus Aristóteles; e nós, que vemos defendida, no grêmio do positivismo, pelo eminente continuador de Comte, (Littre) a interferência do Estado na instrução nacional, não podemos hesitar um instante em pedir a reconstituição do organismo, que o deve habilitar a satisfazer eficazmente essa missão civilizadora.

Daí o firmarmos o direito supremo do Estado à colação dos graus, direito que aliás o próprio Comte lhe reservava.» (X, I, 89)

«No regime da instrução facultativa, impor certa e determinada qualidade ao ensino é a mais sensível das contradições; porque, se a lei protege o direito de ser analfabeto, como nos recusará o de contentar-nos com uma instrução imperfeita? No regime do ensino obrigatório, é intoleravelmente odioso; porque é impor a instrução e o mestre, prender as gerações novas no molde invariável do poder.

Obrigar à instrução elementar é necessidade e justiça. Necessidade; porque a sociedade humana carece imprescindivelmente de que a inteligência dos seus membros preencha ao menos as suas funções rudimentares, as quais sem certas bases de instrução não podem atingir o estado normal. Justiça; porque a paternidade não pode justificar a sua soberania, até ao ponto de condenar a prole indefesa ao estado mentalmente embrionário da ignorância absoluta. Ante a negligência ou indigência dos pais, essa intervenção

é para o Estado, na frase insuspeita do católico Montalembert, «um direito e um dever». Este dever e este direito são fatalmente limitados pelo seu objeto: a substituição da ignorância popular pela instrução popular. Um e outro param, portanto, em relação a cada indivíduo, na prova, a que deve ficar adstrito, de ter adquirido os primeiros elementos do ensino geral. Fixe-se o mínimo das matérias constitutivas da educação escolar. Submeta-se a população obrigada a ela, que não freqüentar a escola pública, a uma verificação regular de que realmente se instrui na escola independente, ou no seio da família. Nada mais.» (X, II, 19)

O ensino religioso

«Os direitos da consciência católica não são menos sagrados, para os propugnadores da secularização da escola, do que os direitos da consciência filosófica. Não nos iludamos, porém, quanto ao sentido dessa expressão. O romanismo condena como injurioso a um direito da igreja o casamento civil; reclama como corolário de outro direito seu o privilégio de fôro para os seus ministros; e como direito seu afirma não menos a soberania de vedar a palavra livre aos dissidentes e aos incrédulos. Mas nenhuma dessas pretensões exprime um direito; porque tôdas, pelo contrário, encerram a fórmula de um monopólio. *Nenhuma consciência tem um direito, que não seja comum a tôdas as consciências.* Eis o característico do direito. Tôdas as consciências possuem o direito de traduzir exteriormente a sua convicção, ou a sua crença; e por isso é direito da consciência católica ensinar livremente o catecismo. Tôdas têm direito a que o Estado não as afronte, professando em nome delas uma fé contrária à sua; e daí à consciência católica o direito inelutável de resistir a que a escola secular ensine o catecismo sob a direção do espírito leigo, a que o preceptor civil usurpe, doutrinando religião, as funções do sacerdote.» (X, I, 312)

«Não ensinando o credo religioso, incumbe, todavia, à escola o mais estrito dever — de inspirar os sentimentos morais. «A moral cristã é parte da moral universal, se é que com ela não se confunde. A mor parte das virtudes cristãs, a diligência, a submissão, a brandura, a veracidade, a temperança de linguagem, a urbanidade e outras, são elementos imprescindíveis da disciplina escolar, a que não pode ser alheio nenhum instituto de educação, por mais secularizado que seja o seu ensino (*Thorold Rogers*).» (X, I, 338)

«O Estado não deve ensinar a religião, pelo mesmo motivo por que não pode ensinar a irreligião. São razões de moralidade, razões de govêrno, razões de direito, razões de competência natural as que se opõem a que êle abra escola profissional de incredulidade, ou assuma a cadeira de propaganda religiosa.» (X, I, 334)

O Estado e a cultura

«O Estado é o grande representante da inteligência contra o obscurantismo; é o inimigo armado das trevas; é o irradiador vitorioso da luz. Mas as vitórias da luz realizam-se ensinando, e não inibindo de ensinar os inimigos dela; mas as ciladas encobertas no seio das trevas evitam-se, levando até o fundo do esconderijo o raio sereno da demonstração livremente discutida; mas a força desserve, em vez de servir, a inteligência, cujos triunfos nunca hão de ser sólidos e irrevogáveis, senão quando o obstáculo fôr suprimido, sem violência, nem injustiça, em combate igual, pela energia invencível, pôslo que inerme, da verdade; mas privar o obscurantismo das garantias do direito comum, é dignificá-lo com a majestade do infortúnio, cingir-lhe a palma do martírio, aureolá-lo com o esplendor da santidade, inspirar-lhes êsses imprevistos movimentos de abnegação, êsses grandes rasgos cênicos de heroísmo moral, que lhe cativam na mulher a mais poderosa metade da nossa espécie, e prostram-lhe aos pés, na atitude religiosa da contemplação e da prece, as imaginações populares, fascinadas por essa generosa simpatia que diviniza nos perseguidos os erros mais perigosos e as causas mais funestas.» (X, II, 12)

«...salvo exceções singulares, as crenças e as filosofias mais opostas, variando quanto à direção, reacionária, ou liberal, que mais convenha imprimir ao ensino, coincidem na idéia, cada vez mais geral, de que, na fase atual da civilização, as instituições e encargos do Estado, em matéria de ensino, tendem inevitavelmente a crescer.» (X, I, 97)

«O Estado tem deveres para com a ciência. Cabe-lhe, na propagação dela, um papel de primeira ordem; já porque do desenvolvimento da ciência depende o futuro da nação; já porque a criação de focos científicos de ensino é de extrema dificuldade aos particulares; já porque entre a ciência e várias profissões, que entendem com a conservação dos indivíduos, a segurança material e a ordem jurídica das sociedades, há relações cujo melindre exige garantias, que só a interferência do Estado será capaz de oferecer.» (X, I, 175)

«O primeiro caráter do saber positivo é a compreensão da contingência variável dos tempos e a inteligência da relatividade das coisas humanas. Ora, quem quer que não perder de vista êsse critério, não desconhecerá a evidência da incapacidade atual do indivíduo e da associação, entre as sociedades mais adiantadas, para substituir, na educação do povo, a ação ampla, sistematizada, múltipla do Estado; não contestará a necessidade de organizar rigorosamente nas condições mais perfeitas de excelência e eficácia, de atividade e ciência, o ensino oficial.» (X, I, 93)

A educação e a ciência

«...êsse viciamento dos processos praticados no ensino secundário resulta inevitavelmente da ausência do espírito científico, que só se poderá incutir, restituindo à ciência o seu lugar preponderante na educação das gerações humanas. Todo o futuro da nossa espécie, todo o governo das sociedades, toda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar. Ora, a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental. Perceber os fenômenos, discernir as relações, comparar as analogias e as dessemelhanças, classificar as realidades, e induzir as leis, eis a ciência; eis, portanto, o alvo que a educação deve ter em mira. Espertar na inteligência nascente as faculdades cujo concurso se requer nesses processos de descobrir e assimilar a verdade, é o a que devem tender os programas e os métodos de ensino. Ora, os nossos métodos e os nossos programas tendem precisamente ao contrário: a entorpecer as funções, a atrofiar as faculdades que habilitam o homem a penetrar o seio da natureza real, e perscrutar-lhe os segredos. Em vez de educar no estudante os sentidos, de industriá-lo em descobrir e pensar, a escola e o liceu entre nós ocupam-se exclusivamente em criar e desenvolver nêles os hábitos mecânicos de decorar, e repetir. A ciência e o sôpro científico não passam por nós. Penetramos nas academias com uma bagagem de estudos inúteis, sem a mais tênue mescla das habilitações precisas para entender a ciência e a vida.» (IX, I, 36)

«O princípio vital da reorganização do ensino, que o país anela, é a introdução da ciência no âmago da instrução popular desde a escola.» (IX, I, 33)

A educação e a economia nacional

«O primeiro ponto de partida das boas finanças é o derramamento do ensino, a cultura extensiva e intensiva da mentalidade nacional. A base de todo o cálculo financeiro está na produção; e a produção, é, no sentido mais científico, mais real, mais prático da palavra, é, para nos servirmos da expressão de Horace Mann, «obra da inteligência». Todos *abstratamente* estão dispostos a render homenagem a esta verdade; mas quase ninguém, neste país, lhe é fiel, ou sequer a compreende. De atestar que a educação é a matriz universal da felicidade humana, qualquer estadista nosso se honraria; mas transportem-se da retórica aos fatos, e verão que a frase não passa de um desses aforismos convencionais, de mero aparato decorativo na eloquência dos oradores, e simples engôdo na boca dos políticos, para armarem às simpatias da opi-

nião, a quem são sempre aceitas as causas nobres, os sentimentos generosos. O de que precisamos, é de homens de estado, que se convençam *efetivamente* de que a suprema necessidade atual da pátria está na criação do ensino.

O que falece aos nossos financeiros em geral, é este singelo rudimento da ciência das finanças: que o primeiro elemento de fertilização da terra consiste na fecundação do entendimento do povo; que a produtividade de um país está na razão direta da propagação da ciência entre os seus habitantes; que uma nação será sempre tanto mais pobre, quanto menos difundida se achar nas camadas populares a educação técnica e o saber positivo.» (IX, I, 147-48)

«Urge criar a indústria nacional. O embrião que existe entre nós, não tem vitalidade, por falta de elemento que, em todos os países, constituem a base suprema da prosperidade industrial: a educação do homem, a inspiração do gosto, o ensino da arte. A proteção que consista em cerrar ou dificultar o acesso do nosso mercado aos produtos estrangeiros, mediante tarifas diferenciais e direitos mais ou menos proibitivos, é estéril e odiosa. Toda a sua influência reduz-se a constranger o consumidor, pela agraviação arbitrária do preço dos artigos adventícios, ao uso de produtos inferiores, como fatalmente hão de ser os do país, enquanto a indústria brasileira não puder emular em habilidade com a das nações adiantadas.

Educar a indústria: eis a fórmula racional da única proteção eficaz à produção industrial do país.» (X, II, 176)

«...essa reorganização vem-nos custar duros sacrifícios, sacrifícios muito penosos a um orçamento onde o *deficit* se aninhou, e prolifica. Esta objeção está respondida. Ela encerraria o país numa eterna petição de princípio, num círculo vicioso insuperável. A extinção do *deficit* não pode resultar senão de um abalo profundamente renovador nas fontes espontâneas da produção. Ora, a produção, como já demonstramos, é um efeito da inteligência: está, por toda a superfície do globo, na razão direta da educação popular. Todas as leis protetoras são ineficazes, para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a *mais fecunda de todas as medidas financeiras.*» (X, I, 143)

«Que estamos destinados a ser, por muito tempo, uma nação especialmente agrícola, é uma verdade óbvia, que ainda ninguém controverteu. Mas que devamos ser um país *exclusivamente* agrícola, é suposição que não tem sequer senso comum. Entretanto, para ela insensivelmente pende, do fato, o exclusivismo dos que esquecem a necessidade do trabalho industrial, como elemento

imprescindível de civilização e de riqueza, ainda entre os povos lavradores. Essa parcialidade errônea, ininteligente, cega, de certos amigos, mal aconselhados, irrefletidos, ou míopes, do interesse agrícola, faz pensar na fatalidade que condena os espíritos de idéias preconcebidas e absolutas a não verem senão a face das questões, que os absorve.» (X, II, 178)

«Até hoje a política financeira do Brasil não sabe senão simetrizar orçamentos no papel, multiplicando despesas estéreis e vexatórios impostos. Não será tempo de inaugurar um sistema, cujo pensamento esteja em aumentar a soma da receita engrandecendo a importância da produção, avultar a importância da produção, desenvolvendo a capacidade do produtor suscitando novas indústrias, despertando e fertilizando o trabalho pela arte? Não será mais real a economia, que consista em gastar a tempo, quando se tem certeza de criar assim prodigiosos mananciais de renda, que nos dispensem de futuros sacrifícios, do que aquela, que, pela covardia de não arrostartos os sacrifícios mais compensativos, as despesas mais essenciais à inauguração de uma era de prosperidade, se resigna à eternidade da indigência em que vivemos?» (X, II, 189)

«...o meio de ter dinheiro, é habilitar o povo a produzi-lo, educando-o; e povo educado, não o tereis nunca, se não começardes despendendo liberalmente com as reformas do ensino.» (X, I, 149)

«...perto da indigência estão os que pouco produzem; e a indigência, quase sempre associada a uma degradação mental mais ou menos profunda, não percebe a legitimidade da ordem que a comprime na sua miséria, nem sabe resistir às ameaças da fome, ou aos apertos ingratos de um labor esterilizado pela inaptidão do operário.» (X, I, 194)

A educação e a segurança nacional

«Não enunciamos paradoxo nenhum, confessando a opinião, que nos domina, de que as necessidades do ensino estão perfeitamente no mesmo pé que as da defesa nacional. Não o dizemos só no sentido, inegavelmente verdadeiro, de que o povo mais instruído vencerá sempre o que menos o fôr. Dizemo-lo também para estabelecer a regra de que os sacrifícios com a reforma e o custeio do ensino são, pela sua inevitabilidade, estritamente equiparáveis aos sacrifícios de guerra; de que, assim como não encurtaríeis ensanchas à despesa, para salvar nos campos de batalha a honra nacional, não menos obrigados estais a ser generosos, quando se trata de fazer da honra nacional uma realidade poderosa, criando, pelo ensino, uma nação consciente e viril.» (IX, I, 17)

«A influência da instrução geral sôbre os interesses econômicos, sôbre a situação financeira e, até, em um grau pasmoso, sôbre a preponderância internacional e a grandeza militar dos Estados, é, presentemente, uma dessas verdades de evidência excepcional, que a história contemporânea atesta com exemplos admiráveis e terríveis lições.» (IX, I, 12)

«...a educação geral do povo, enquanto a nós, é exatamente, na mais literal acepção da palavra, o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior de todas as forças produtoras.» (X, I, 144)

SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

Adaptação e ordem social

«Outra coisa não é a ordem social que a adaptação de entidades inteligentes ao seu meio peculiar, à sociedade, que as completa, reunindo-as. Ora, essa adaptação se opera, em parte, por movimentos instintivos, que só por hereditariedade se tornaram tais, em parte por atos intencionais, dependentes do conhecimento da lei que rege as relações mútuas entre os associados e da vontade, mais ou menos habitual, de cumpri-la. Obviamente, a compreensão da lei se realiza mediante a manifestação dela, que é obra do ensino; e o propósito de obedecer-lhe procede, até certo ponto, da percepção mesma das suas vantagens, cuja reveladora é, ainda, a instrução, combinada com a educação dos sentimentos morais, em cujo disciplinamento a escola deve cooperar com a família.» (X, I, 193)

«...a verdade é que o cérebro do homem, entre os povos civilizados, é um produto principalmente dessa educação da mocidade, obra da escola, da família e da igreja. Cada um destes colaboradores contribui para esta formação com as utilidades e os vícios peculiares à tendência que o domina.» (X, I, 193)

«Há instituições e instituições. Umas, firmadas na pretensão da supernaturalidade de sua origem, fazem da própria imutabilidade um dogma inviolável, o ponto de partida e a verdade suprema do direito nacional. A essas certamente não pode ser simpático o desenvolvimento da consciência popular e do sentimento individual, conseqüências infalíveis do derramamento da instrução. Outras, porém, cujo intuito declarado está precisamente em proteger a expansão calma e progressiva da liberdade humana e da vontade popular, fazem, pelo contrário, consistir a legitimidade da sua existência e a estabilidade da sua situação na flexibilidade indefinida das suas formas e na ilimitada adaptabilidade do espírito de suas leis aos vários estados sucessivos do desenvolvimento mental, no seio das classes sôbre as quais se exerce, e de onde, ao mesmo

tempo, emana o governo. O pensamento e o interesse desta espécie de governos é evitar a revolução, favorecendo a evolução, arredar as catástrofes, promovendo as reformas, acautelar a sociedade contra as subversões, apoiando as mudanças graduais. Para essas instituições a educação popular não é perigo, nem ameaça, nem incômodo; é, ao contrário, uma condição de vida normal, de segurança, de desenvolvimento tranquilo.» (X, I, 141)

Ignorância e Criminalidade

«Se, com efeito, a *priori*, as mais simples noções de justiça autorizam a afirmar que a maior das enormidades concebíveis é impor o código penal, e não impor a escola, isto é, cominar, e punir, sem preparar a inteligência e os sentimentos do povo para conhecer a lei, prezar a ordem, avaliar a perniciosidade da infração, perceber a inferioridade moral que ela denuncia no delinquente a adquirir horror ao estigma que a pena inflige ao condenado, — os fatos a *posteriori* demonstram cientificamente que o grau de difusão da cultura educativa exerce a mesma pressão sobre a escala da criminalidade, que o calórico impregnado na temperatura exerce sobre a coluna termométrica.» (X, I, 185)

«Não é que atribuamos à instrução elementar a propriedade mágica de eliminar diretamente a imoralidade de cada espírito, de onde elimine a ignorância. Mas, além de que nada tende mais a inspirar o sentimento da ordem, o amor do bem e a submissão às amargas necessidades da vida, do que a noção clara das grandes leis naturais que regem o universo e a sociedade, acresce que o ensino desentranha, em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e aptidões práticas de invenção e aplicação, que o revestem de meios para a luta da existência, o endurecem contra as dificuldades, e lhe preparam probabilidades mais seguras contra a má fortuna. O homem cheio de precisões e destituído de recursos vai já a meio caminho do mal; e os delitos mais comuns são menos vezes fruto de predisposições perversas do que da ausência dessa confiança robusta no trabalho, que só a consciência do merecimento, adquirido pela educação, sabe inspirar entre as provações de cada dia.» (X, I, 193)

Ignorância dos pais

«...não admira que as gerações nascentes esquivem o contacto da escola, num país onde se deixa à ignorância dos pais de formá-las à sua feição e semelhança, perpetuando, de idade em idade, como um patrimônio, esse deplorável estado mental, que nos assinala, pelo triste característico de uma nação que não sabe ler.» (X, I, 69)

PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Desenvolvimento físico e mental

«...a escola ramerraneira procede em sentido exatamente oposto. Começa por desconhecer nos sentidos o instrumento fundamental da educação humana. Froebel, «o verdadeiro psicólogo da vida infantil», moldou profundamente o seu sistema educativo pela verdade, capital hoje em pedagogia, de que o desenvolvimento físico e o desenvolvimento espiritual não andam separados na infância, — antes cerradamente se entrecem um com o outro; de que, no começo da vida, não há desenvolvimento perceptível, a não ser pelos órgãos do corpo, os quais constituem os instrumentos primordiais do espírito; de que a primeira expansão da alma se efetua par a par com a dos órgãos físicos, e por meio deles; de que é pelo exercício dos sentidos que a primeira educação há de atuar sobre o espírito nascente; de que, durante a idade inicial da existência humana, as impressões sensórias encerram em si o *único meio possível* de despertar a alma.» (X, II, 51-2)

Funções cerebrais

«Se depois de atentarmos neste papel decisivo do sangue e do tecido nervoso entre as funções cerebrais, advertimos em que êsse órgão, eixo e chave do organismo humano, por meio de fibras intermediárias, está em relação constante com um número inumerável de centros de força nervosa — os gânglios — e com todos os movimentos de todos os outros órgãos; se observarmos, ainda, que, segundo recentes investigações, então, até indicadas, se não demonstradas, as partes do cérebro que presidem a certos e determinados movimentos musculares, e que, portanto, se desenvolvem mais ou menos conforme êsses movimentos — que dúvida poderá mais subsistir de que a vida do cérebro e, conseqüentemente, a da inteligência tenham como fatores essenciais a vida muscular, a vida nervosa e a vida sanguínea, isto é, a regularidade harmoniosa de tôdas as funções e a saúde geral de todos os órgãos do corpo?» (X, II, 73-4)

Importância da observação

«...não foi lendo, que a humanidade começou a orientar-se no meio do universo; nem é decifrando caracteres, sílabas, nomes e frases que o menino se há de pôr nessa comunicação direta com a natureza, de que depende todo o conhecimento, tôda instrução real. Observando imediatamente as coisas, exercendo-se em ver,

em discernir as formas, em avaliar a relatividade das distâncias e das extensões, em apanhar os sons, em lhes discriminar a intensidade, o timbre, a direção, a procedência, em apreciar pelo fato as superfícies, em diferenciar as sensações do paladar e do olfato é que se acenderá, se apurará, se ativará na infância o instinto da observação, origem de toda a atividade intelectual e alimento de todo o amor do estudo no homem.» (X, II, 63)

«A aplicação da memória aos compêndios e a introdução mecânica, no entendimento infantil, de palavras correspondentes a realidades estranhas à observação dos alunos asfixiam, na primeira infância, ou debilitam para sempre, as faculdades criadoras da inteligência humana.» (X, II, 209)

«A criança, êsse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade, com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir e amar «o divino prazer de conhecer» (Santo Agostinho), a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regime da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminoso do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada.» (X, II, 33)

«Este caos é o resultado natural do sistema praticado geralmente, nos países, como o nosso, onde a renovação ainda não principiou. Pela vista a memória do menino é submetida à ação direta dos textos do compêndio, como a lâmina de uma fotogravura aos raios do sol. Pelo ouvido sofre longa e reiteradamente a influência do ensino formalista do mestre, como superfície inerte de um fonógrafo exposta à impressão da voz. O resultado seria soberbo, magnífico, se a rotina houvesse descoberto o meio de aplicar à educação os métodos de reprodução industrial das imagens e perpetuação mecânica dos sons. Mas, como a natureza invencivelmente repele esta afinidade entre os dois processos, o efeito inevitável do sistema puramente mnemônico é o mais extravagante, o mais tumultuário, o mais desastrado atropelo de fórmulas e palavras no cérebro da criança.» (X, II, 45)

Lei biogenética

«Haveis de educar o menino, como a natureza educou o gênero humano. Eis o princípio, a lei, a ciência de toda a pedagogia racional.» (X, II, 51)

«Qual será, porém, o curso natural de educação evolutiva? O que o princípio antropológico nos está indicando; o que resulta da história do desenvolvimento do homem na superfície da terra. Demonstra-se a perfeita racionalidade desse critério, aplicado à educação científica do homem, pela identidade exata entre a progressão que seguem as faculdades humanas no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie.» (X, II, 61-2)

«O indivíduo é apenas uma condensação da humanidade; releva, portanto, juntar na composição do seu espírito os elementos essenciais que concorreram no processo histórico do desenvolvimento geral do espírito humano.» (X, II, 57)

A linguagem e a cultura

«Com a palavra aprendemos a estabelecer distinções, classificações, abstrações, relações; mediante ela é que a observação se dirige para os fatos mais dignos de estudo; por seu intermédio se desperta, e exerce a consciência, se adestram as faculdades reflexivas.» Mas não se limita a este círculo a importância do seu ensino; porquanto, além de conter, no domínio das investigações que lhe são particulares, elementos consideráveis de cultura, a linguagem, em toda a esfera infinita da ciência, encerra em si um cabedal imenso de meios de indagação, de fecundação, de transmissão intelectual, que não tem competidor, nem sucedâneo possível. Assim que, mútua é a dependência entre esses dois gêneros de aplicação mental: a ciência e a linguagem são, uma para com a outra, dois meios recíprocos de cultura, e, associadas na sua cooperação natural, constituem a educação completa da nossa mentalidade. Mas, destes dois deveres da escola primária, a escola brasileira não professa nenhum; da ciência absolutamente não cura; da linguagem não o faz senão por meios, cuja ação é não simplesmente infrutífera, mas contraproducente, deplorável, ominosa.» (X, II, 218)

«Entre nós, porém, a leitura e a repetição formal do livro constituem a instrução toda. A natureza do menino resente-se do mais vivo apetite de realidade; e dão-lhe por pábulo criações de uma fraseologia vã. Tem sede de idéias concretas; e alimentam-na de abstrações impalpáveis. Carece enérgicamente de conhecer; e todo o ensino que lhe ministram, gira num círculo, em que o enten-

dimento infantil não penetra, e as mais das vezes não pode penetrar, o espírito das lições que lhe recitam. Frases e idéias inverificadas ou inverificáveis: eis tãda a nutrição intelectual que essa tradicional pedanteria proporciona à puerícia, sequiosa de saber positivo, de conhecimento prático das coisas.» (X, II, 47)

«O primeiro caráter dessa pedagogia desnaturada e homicida é a cultura exclusiva, mas ininteligente, brutal, da memória. Despertar a curiosidade, inata ao homem e vivacíssima no menino, eis o primeiro empenho do professor, num método racional. Da curiosidade nasce a atenção; da atenção, a percepção e a memória inteligente. «Ensinar a quem não tem curiosidade de aprender, é semear um campo que não se arou. Contenta-se o professor inábil de apresentar aos discípulos a lição, e verificar mais tarde se a não esqueceram. Assim aquêles cuja memória é pronta e tenaz, conservam o espírito num estado meramente passivo, como o indivíduo que, andando muito tempo exclusivamente de palanquim, acabasse por perder quase de todo o uso das pernas. Depois espantam-se de que pessoas *tão bem ensinadas*, e de tanta facilidade no aprender e recordar, não venham a ser homens hábeis; *coisa tão razoável, quanto supor que uma vasta cisterna, porque uma vez se encheu, se houvesse de transformar em fonte perene*». Este vício tão apropriadamente caracterizado pelo arcebispo Whately é, ordinariamente, menos um sinal da incapacidade do mestre, do que uma expressão da impropriedade do método.» (X, II, 36-7)

«A leitura e a escrita formam o primeiro estágio do ensino, nos programas em voga. Ora, o homem escreveu, está claro, antes de ler. A leitura pressupõe necessariamente a escrita. Há, porém, uma aquisição, que, na ordem do desenvolvimento humano, precedeu à leitura: é a imitação plástica e gráfica das formas. Já na idade de pedra o homem debuxava formas animais, representava pinturescamente cenas de caça. Tudo, porém, demonstra que êle ainda não adquirira a arte de fixar, e transmitir os pensamentos pela escrita. A mesma escritura primitiva, puramente ideográfica, representando idéias abstratas por meio de imagens sensíveis, pressupunha a arte de figurar as formas visíveis das coisas. Do ideografismo puro passou a humanidade, por uma escala de transições imensas, à escrita fonética, à escrita silábica, até chegar, enfim, à escrita alfabética, última expressão de um longo progresso. Na progressão natural, portanto, o desenho há de preceder a escrita. Dominada pelo gênio da curiosidade, a criança não o é menos pelo gênio da imitação. Todos os meninos desenhavam, por um natural pendor dos mais enérgicos instintos dessa idade. Modelar formas, e debuxar imagens: eis a primeira e a mais geral expressão da capacidade criadora nas gerações nascentes.» (X, II, 63)

BIOLOGIA EDUCACIONAL

Importância da saúde

«O primeiro atentado que contra ela, (a criança), contra a sua existência normal, contra os seus direitos indefesos cometem o mestre e o método, é esquecerem no aluno a existência de um corpo com as mais imperiosas de tôdas as necessidades. A escola olvida, ignora que a educação não atua sôbre elementos impalpáveis, que a sua influência se exerce contínua e diretamente sôbre a saúde do organismo.» (X, I, 34)

Educação higiênica

«...é impossível formar uma nação laboriosa e produtiva, sem que a educação higiênica do corpo acompanhe *pari passu*, desde o primeiro ensino até ao limiar do ensino superior, o desenvolvimento do espírito. Assim nessa quadra da vida estará arreigado o bom hábito, firmada a necessidade, e o indivíduo, entregue a si mesmo, não faltará mais a êsse dever primário da existência humana. Acredita-se, em geral, que o exercício da musculatura não aproveita senão à robustez da parte impensante da nossa natureza, à formação de membros vigorosos, à aquisição de forças estranhas à inteligência. Grosseiro êrrol O cérebro, a sede do pensamento, evolue do organismo; e o organismo depende vitalmente da higiene, que fortalece os vigorosos, e reconstitui os débeis.» (X, I, 174-5)

Corpo e espírito

«A escola atual proscinde absolutamente do corpo e do espírito; desconhece as leis fatais do desenvolvimento fisiológico da criança; e, em vez de contribuir, por meio de cuidados inteligentes, para a evolução natural da vida orgânica durante a primeira idade do homem, não atua sôbre ela senão como uma das influências mais perniciosas, uma das mais ativas agências da depauperação da espécie. Cuida espiritualizar a educação desconhecendo o papel primário dêste elemento na educação moral e na educação intelectual. A natureza, porém, não abre mão dos seus direitos. A higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis. A ciência clama, com as provas mais irrefragáveis em punho: a inteligência, neste mundo, carece tanto do cérebro, como as funções respiratórias do pulmão. O cérebro depende tanto do avigoreamento geral dos órgãos que o alimentam quanto o fruto da árvore que o brotou.» (X, II, 49)

«Do mesmo modo que um estômago arruinado não se presta a digerir, um cérebro arruinado não se presta a pensar. A educação, portanto, está *fundamentalmente* subordinada à fisiologia. Há de «estudar as condições do órgão pensante em relação ao pensamento, precisamente como o fisiólogo estuda o olho nas suas relações com a vista.» (X, II, 34-5)

Educação física

«A primeira necessidade experimentada, na infância do indivíduo e na da humanidade, é a da mais plena satisfação da vida física. A par das funções nutritivas, o apetite do movimento, a mais invencível tendência à atividade corpórea domina o homem nesse período da vida. Daí a importância fundamental da ginástica, da música, do canto, no programa escolar. Atividade inteligentemente regulada, metodizada, fecundada pelo exercício geral e harmônico dos órgãos do movimento e do aparelho vocal; eis o primeiro dever da escola para com a infância, a homenagem mais elementar rendida aos direitos da natureza na constituição normal do homem.» (X, II, 62)

«A civilização científica dos nossos tempos veio sancionar, com todo o peso das leis biológicas, profundamente estudadas neste século, esta verdade, elementar hoje em matéria de educação, que o instinto filosófico e o gênio da arte revelaram por intuição à antiga Hélade: a inseparabilidade do espírito e do corpo na formação da inteligência e dos costumes humanos.» (X, II, 67)

«Um ponto a que ligamos a mais considerável importância, é a combinação do ritmo e do canto com a ginástica. Os trabalhos das mais eminentes autoridades européias não deixam a menor dúvida sobre a racionalidade perfeita e a extraordinária utilidade da associação desses dois elementos na pedagogia escolar.» (X, II, 91)

«Quanto ao sexo masculino, porém, a vossa comissão teve que ir mais longe, acrescentando à ginástica os *exercícios militares*. Ninguém nutre menos a tendência de militarização e de guerra do que nós. Mas a precisão, a decisão e a energia dos movimentos militares constituem, a par de um excelente meio de cultivo das forças corpóreas, um dos mais eficazes fatores na educação do caráter viril.» (X, II, 91)

«Do concurso de todos estes testemunhos resulta, logo, a consequência mais oposta aos que averbam de materialismo o espírito da reforma. A ginástica não é um agente materialista, mas, pelo contrário, uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão

intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. Materialista de fato é, sim, a pedagogia falsa, que, descurando o corpo, escraviza irremissivelmente a alma à tirania odiosa das aberrações de um organismo solapado pela debilidade e pela doença. Nessas criaturas desequilibradas, sim, é que a carne governará sempre fatalmente o espírito, ora pelos apetites, ora pelas enfermidades.» (X, II, 82)

Higiene escolar

«As condições elementares de higiene, ainda nas escolas custeadas pela iniciativa individual, ou pelo espírito de associação, não podiam ficar entregues às fraquezas, às especulações e às negligências da vigilância paterna e do interesse particular. Uma escola é uma aglomeração excepcional de indivíduos. A sua insalubridade, pois, será um foco de infecção excepcionalmente ativo para a circunvizinhança e, ao mesmo tempo, para inúmeros pontos dispersos da localidade, aonde cada aluno irá depositar, no seio de sua casa, entre os membros de uma família mais ou menos numerosa, os germes deletérios, que o ambiente impuro da aula lhe tiver transmitido. Depois, o Estado representa a nacionalidade: e esta por uma necessidade imperiosa de conservação própria, não pode consentir em que a saúde das gerações novas se arruine, respirando, nos anos que decidem da vida do homem, um ar envenenado. Aqui nada tem que ver o princípio individualista, e cessa o risco do abuso; porque as questões de higiene são questões de pura averiguação científica, onde não penetram preocupações do fanatismo, nem intolerâncias de sistema. Certamente seria levar demasiado longe o rigor na aplicação destes princípios, o submeter a construção das casas de escolas particulares a planos ou regras invariáveis, traçados nos regulamentos oficiais. Há, porém, um mínimo de respeito às exigências da higiene escolar, cuja observância é essencial, e cuja infração requer a interferência preventiva e repressiva da autoridade.» (X, II, 26-7)

ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Necessidade da estatística escolar

«...não há progresso inteligente e firme em instrução pública, sem uma boa estatística escolar, que incuta profundamente no espírito do povo o sentimento das suas necessidades e dos sacrifícios impreteríveis. O prodigioso desenvolvimento do ensino comum nos

Estados Unidos há de atribuir-se, em grande parte, à intuição dessa verdade, cuja prática, alimentada e ampliada constantemente pelos relatórios anuais dos superintendentes escolares às *School-Boards*, posta *gratuitamente* ao alcance de todos os cidadãos por uma publicidade obrigatória, e unificada hoje pela influência do *National Bureau of Education*, oferece, em nossos dias, à admiração do mundo uma coleção sem rival de documentos escolares autênticos e uma estatística incomparável pela simplicidade e lucidez dos seus quadros, pela propriedade das suas indicações, pelo valor das aproximações obtidas.» (X, I, 34)

Necessidade de planejamento

«Numa nação cuja massa é analfabeta, o movimento escolar não pode tranquilizar os espíritos progressistas, se a sua atividade não se traduzir numa proporção bastante acelerada para levar ao desenvolvimento incessante e crescente da população uma vantagem firme, larga e crescente, que cubra, por meio de reduções consideráveis e cada vez mais amplas, o deficit primitivo. Óbvias são, e triviais parece que deviam ser, estas verdades; mas o certo é que só o seu esquecimento explica essa fraseologia oficial, com que mais de uma vez se tem celebrado a prosperidade do ensino entre nós, onde a sua difusão é menos que modesta, e decrescente a sua solidez.» (X, I, 18)

«...o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; é que há decadência, em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadamente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber; é que a instrução popular, na Corte como nas províncias, não passa de um *desideratum*; é que há sobeja matéria para nos enchermos de vergonha, e empregarmos heróicos esforços por uma reabilitação, em bem da qual, se não quisermos deixar em dúvida a nossa capacidade mental ou os nossos brios, cumpre não recuar ante sacrifício nenhum; não só porque, de todos os sacrifícios possíveis, não haveria um que não significasse uma despesa *próximamente* reprodutiva, como porque trata-se aqui do nome nacional num sentido mais rigoroso, mais sério, mais absoluto do que o que se defende nas guerras à custa de dezenas de milhares de vidas humanas roubadas ao trabalho e centenas de milhões arrancados, sem compensação, aos mais esterilizadores de todos os impostos.» (X, I, 8)

Matrícula e frequência

«Mui intencionalmente evitamos, até aqui, uma expressão técnica nestes assuntos, referindo-nos sempre à *matrícula* ou *inscrição* escolar, e abstendo-nos sistematicamente de falar em *frequência*. Entretanto, o que nós denominamos inscrição, ou matrícula, para sermos fiéis à realidade, é o que os nossos documentos oficiais intitulam de *frequência*, confundindo vocábulos diferenciados por significações absolutamente distintas; abuso indesculpável e da mais séria gravidade, nestas questões, cujo resultado é trazer enleado o público num engano acêrca de noções fundamentais. Tôdas as estatísticas brasileiras organizadas oficialmente o que de fato consignam é o número dos alunos alistados na escola, e não o dos que efetivamente a povoam. É fácil conceber que entre essas duas ordens de algarismos necessariamente medeia uma distância imensa.» (X, I, 31)

Formação dos mestres

«...não é menor o preço do mestre que o do método, porque, sem o mestre o método seria apenas uma concepção ideal; porque o método é inseparável do mestre; porque o mestre é o método animado, o método em ação, o método vivo. O método é um conjunto de leis naturais, que ao mestre incumbe a missão de pôr em jôgo, do mesmo modo como a dinâmica é a ciência das relações entre as forças e o movimento, que os mecanismos inteligentemente combinados realizam na harmonia mais ou menos engenhosa das suas peças.» (X, III, 120)

«O mestre, o verdadeiro mestre, é uma como encarnação pessoal do método: dependem mutuamente um do outro; e seria mais ou menos igual, de parte a parte, a reciprocidade, se aos requisitos intelectuais que o método impõe, e dirige, não acrescessem, no tipo do educador, as qualidades morais, que não entram no sistema do método, mas a que os frutos dêste, em grande parte, estão subordinados. Por isto escreveu um célebre metodizador e organizador em matéria de ensino que «de resultados melhores é capaz, com um mau método, a índole afetuosa, dedicada e simpática do professor, do que o melhor dos métodos, se o professor é mau.» (X, II, 120)

«Quando o tipo do educador da infância era ainda êsse que Carlyle debuxou com tintas tão vivas quão reais: *uma máquina de moer verbos*, sem a chama da combustão íntima da alma, sem essas energias misteriosas da vida que comunicam o espírito

com o espírito, e acendem o pensamento ao fogo do pensamento; quando não se queria que a cabeça do mestre-escola contivesse mais que *uma pouca cinza de gramática*; quando toda a ciência da psicologia pedagógica se reduzia à noção de que a inteligência da criança consiste exclusivamente na memória, e o látego aplicado ao tegumento muscular do aluno constitui o seu sistema natural de cultura — o ensino profissional da *ciência da escola* podia ser um luxo, e as escolas normais uma superficialidade. Hoje, porém, com o sistema inteligente que busca nas leis da natureza, no curso espontâneo da nossa evolução mental os segredos da arte de ensinar, a *excelência dos métodos virá precisamente a ser a causa da esterilidade de instrução, se não assegurardes a competência técnica dos especialistas, a quem confiardes a escola; do mesmo modo como, em mãos inábeis, a perfeição do instrumento não opera senão defeituosos resultados.*» (X, III, 124-5)

«Daí um grave perigo, enquanto a preparação pedagógica do mestre o não libertar dos hábitos escolásticos de hoje. Sob certas aparências, mais ou menos convencionais, nesta espécie de ensino, o vício do método antigo pode-se reproduzir, disfarçada e, portanto, ainda mais perigosamente, nas *lições de coisas*. Desde que se converterem em exercícios didáticos; desde que a lição fôr obra da palavra doutrinal do mestre, e não da realidade presente; desde que se amolgar a objetos, a artifícios, a questionários estereotipados nos manuais; desde que, em vez de resultar da espontaneidade do aluno, se reduzir a descrições enumerativas, áridas, monotonamente repetidas — o ensino objetivo deixa de merecer êste nome; perde o seu caráter essencial; não combate mais «essa *preguiça das faculdades de observação*, que, contráida desde a infância, se converte em nós, numa segunda natureza», essa «incuriosidade, verdadeira ferrugem da inteligência.» (X, II, 211)

«Dos métodos, ou antes da ausência absoluta de método e racionalidade no ensino, diremos oportunamente. Mas desde já fique consignado que, salvas as diferenças pessoais de inteligência e instrução de alguns professores, em quem, seja como fôr, o talento e o estudo não podem suprir a míngua de preparação pedagógica, impossível nos estabelecimentos que entre nós assoalham o título de escolas normais, e que no geral não são senão normas pretensiosas da antiga rotina — o que se asila sob o teto dêsses edifícios opulentos é, nem mais nem menos, a velha tradição dos obsoletos processos de cultura humana, cujos resultados em toda parte sempre foram a caquexia geral das inteligências e o entibramento das qualidades morais entre as gerações nascentes.» (X, I, 79)

Falibilidade dos concursos

«A idéia da necessidade impreterível do concurso para o preenchimento das vagas na classe dos catedráticos apóia-se numa preocupação, num preconceito dos mais errôneos. Nessa verificação a que entre nós se dá por excelência o nome de concurso, o concurso por exame, vêem geralmente, em nosso país, homens dos mais bem intencionados o único meio de aquilatar menos falivelmente o mérito, de acautelar abusos, de dotar as Faculdades com a cooperação dos profissionais mais habilitados — em suma, de elevar mais o nível do ensino.» (IX, I, 68)

«Eis aí modelos que assaz nos devem desiludir dêsse prestígio infundado, que circunda entre nós a idéia de concurso, apesar dos gravíssimos abusos que essa instituição tem alimentado. Por tôda a parte, nos países que acabamos de percorrer, encontramos o profundo sentimento de falibilidade extrema dêsse processo de verificação de capacidade; por tôda a parte, a função de eleger, de propor os candidatos, entregue à consciência de um corpo eminente de eleitores profissionais, em que nem sempre participam as congregações; por tôda a parte, enfim, a intervenção prudencial do Estado, estabelecendo a preferência entre os apresentados, mas nem sempre adstrito às candidaturas propostas.» (IX, I, 73)

Autonomia universitária

«A liberdade, a autonomia universitária não se compadecem com a desídia, a relaxação habitual, o esquecimento ordinário do dever. A êsse respeito os tetos das nossas Faculdades cobrem abusos inauditos, escândalos tradicionais, quebras intoleráveis da lei, perpetuadas pela incúria de uns e legitimadas pelo silêncio de outros. Há academias nossas, onde a mor parte das disciplinas inscritas no elenco dos cursos não se ensina, em grande parte, senão no papel.» (IX, I, 49)

Co-educação dos sexos, seus males

«Como quer que seja, porém, o certo é que, sob a nossa atmosfera social, a co-educação, *ampliada a tôdas as idades*, tem inconvenientes morais perfeitamente manifestos. Entre os povos que praticam, mais ou menos completamente, o regime das escolas mistas, se estende uma espécie de ambiente comum, explicado pela origem, pela história, pelas influências naturais que têm formado ali o meio social e o caráter nacional.» (X, III, 28)

«Capaz, ao nosso ver, dos mesmos triunfos intelectuais que o homem, a mulher é digna de uma educação não inferior à dele. Somente um período há, na sua vida, em que não lhe é dado apressar-se tão aceleradamente quanto o outro sexo, sem danos quase certos e prejuízos irreparáveis para o futuro seu e de seus filhos; ou, quando o seja será por meio de uma disciplina modificada, de processos que contornem a dificuldade, sem a querer arrostar violentamente, de uma série, enfim, de atenções, de cuidados particulares, que excluem decididamente o ensino nas mesmas classes, com as mesmas obrigações, entre os limites de tempo, sob regras idênticas de trabalho. Desde o primeiro alvorecer da adolescência até à completa constituição sexual da mulher, dos 11 aos 18 ou 20 anos, é fisiologicamente um mal de incalculável alcance e irremediáveis resultados educá-la nos mesmos bancos, sob a mesma organização pedagógica, debaixo do mesmo regime disciplinar que o homem.» (X, III, 30)

Programas de ensino

«Rematado engano é, porém, acreditar que o nosso intento seja introduzir o novo programa por uma espécie de enxerto nos programas antigos. O mal é intrínseco à natureza destes, ao seu espírito, à sua orientação, aos seus processos. O que, portanto, cumpre, é repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, *que os atuais programas invertem.*» (X, II, 60)

«O princípio positivo, que pretende estender à escola a instrução enciclopédica, ampliá-la, como base, como estôfo comum à educação da inteligência humana, a todas as camadas sociais, é incomparavelmente mais exequível do que os programas escolares atualmente praticados entre nós. Insinuar, *pelos métodos objetivos*, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhe na inteligência o hábito de observar o experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a tabuada. Num caso trata-se apenas de encaminhar suavemente a natureza; no outro, de contrariá-la sistemática e brutalmente.» (X, II, 59)

«Bem longe, porém, ficaria o substitutivo de corresponder à urgência das necessidades do país, se nos cifrássemos em fazer do protótipo, que aspiramos a fundar, dos nossos liceus um sim-

ples seminário de bacharéis; bem que já o bacharelado, segundo o programa sólidamente científico do projeto, nada tenha mais de comum com as superficialidades polidas e vãs, de que é viveiro o atual. Não podíamos cogitar na reforma das condições de entrada para as altas profissões liberais, sem nos lembrarmos de abrir à população em geral ampla, fácil e eficaz iniciação profissional para outras carreiras, das mais laboriosas na luta pela vida. No projeto, pois, assim como as letras se enlaçam indissolúvelmente com as ciências, numa combinação que respeita as leis do saber positivo, assim o ensino científico trava intimamente com a arte, não menos necessária aliás às profissões liberais do que à prosperidade da classe industrial ou mercantil.» (IX, I, 154)

«A preparação para o ensino superior não há de ser, como é entre nós, um xadrez de estudos avulsos no espírito do aluno, e apenas artificialmente ensamblados, pelos nossos carpinteiros de inteligências, nos quadros dos programas. E' um todo orgânico, uma unidade natural, uma evolução progressiva, que a linguagem contemporânea exprime distintamente pelo vocábulo *cultura*. Aparelha-se o entendimento do homem por um princípio similar ao que nos dirige na fecundação do solo: promovendo a ação das forças orgânicas, e suprimindo cientificamente a insuficiência química de seus elementos. Nós, não: tomamos o cérebro do adolescente, êsse terreno ávido de tamanho racional, como se fôsse um toro de madeira entregue ao fasquiador; enxequetamos-lhe, a serra, o martelo, a enxó e a cola, meia dúzia de escaques envernizados com o nome de *preparatórios*, e os entregamos às academias, para que convertam em doutores êsse pau lavrado.» (XVI, I, 238)

«Quando a reforma enuncia a aspiração de aditar, com estudos omitidos até hoje neste país o programa da escola, não faltam à ignorância os conhecidos lugares-comuns, para declamar contra a inconveniência dos «*programas sobrecarregados*». Sobrecarregados, porém, são precisamente os programas adotados hoje; e é contra isso que nos levantamos.

Todo o programa de ensino irracionalmente concebido e irracionalmente praticado, não educa, não instrui, não esclarece; debilita, vicia, sobrecarrega o entendimento. Qualquer dos assuntos do programa vigente, a leitura, a escrita, a gramática, ou o cálculo elementar, constitui de per si só, lecionados como hoje se lecionam, um alimento indigesto, um fardo intolerável às funções da nutrição intelectual na criança. Por quê? Porque nem na organização do programa, nem no método que o executa, se respeita, se acompanha, se encaminha a natureza.» (X, II, 50)

Centralização e descentralização administrativa

«O *desideratum* na Inglaterra, longe de consistir no pensamento de estreitar a esfera do Estado, e descentralizar, municipalizar, individualizar a instrução pública, está, pelo contrário, em robustecer a autoridade central, harmonizando, por uma administração unificada e eficaz, a direção do ensino.» (X, I, 104)

«Rejeitamos o regime prussiano, onde o direito de ensinar não existe, senão ao arbítrio do Estado, que o outorga, ou retira, à discrição; rejeitamos, ainda, as limitações do direito francês, com que o próprio projeto Paul Bert, infelizmente, não soube ou não pôde romper. O nosso modelo é a Inglaterra e a União Americana.» (X, II, 24)

METODOLOGIA

Renovação do método

«Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas — a rotina pedagógica.

Cumprir renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumprir *criar* o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é, pelo contrário, o método de inabilitar para aprender.» (X, II, 33)

«Esse método é o que cumprir erradicar. Ele automatiza, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a duas máquinas de repetição material. Por ele o ensino, em vez de ser uma força viva, encarnada no professor, consiste apenas num grosseiro processo de moldar rigorosamente a lição do mestre pelo texto do livro, e industrializar nos hábitos de uma reprodução estéril, pela frase inflexível do compêndio e pela palavra servil do preceptor, o espírito do aluno. O menino não é uma alma: é uma tábua, onde se embute. O cérebro não se trata como um composto orgânico, vivente, mas como uma verdadeira massa inertemente plástica, amolgável aos mais absurdos caprichos. A educação não se considera como um fato fisiológico e moral, mas como uma espécie de trabalho de marchetaria. O menino que maior número de páginas gravar textualmente na cabeça, que por mais tempo as reter na mente, que mais pronta e exatamente as desdobrar a uma pergunta do questionário adotado, esse será a mais aplaudida, a mais premiada e a mais esperançosa figura da classe.» (X, II, 36)

«O verbalismo, êsse vício universal da nossa instrução, que o sábio filólogo e pedagogista francês (*M. Bréal*) depois da guerra de 1871, denunciava como «a chaga» da educação nacional no seu país, substitui, na criança, o pensamento individual por simulacros de procedência alheia, introduzidos como corpos inas-similáveis no cérebro do aluno. Na escola atual o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. Será êste o processo da natureza na formação das poucas idéias de origem pessoal que êsse maléfico sistema de educação permite germinar em nós? E' analiticamente, é discernindo as paridades e as diversidades, é associando as semelhanças, e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo, entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca, e acerta os primeiros passos na vida.» (X, II, 53)

«...a comissão vê no ensino elementar da ciência *a parte mais imprescindível da instrução primária*. Quer como disciplina formadora da inteligência, quer como elemento moralizador o educador do caráter, pertence-lhe, no plano de estudos escolar, a supremacia. Para não converter a criança em máquina de repetir idéias alheias, cumpre ensiná-la a pensar, antes de instruí-la em exprimir o pensamento; e dêste resultado só o cultivo científico é capaz.» (X, II, 284)

«Criar prática e realmente — pelas investigações elementares da ciência natural, os primeiros hábitos de observar — pelas da física, os de experimentar, e demonstrar — pelas da matemática, os de precisar, e deduzir; produzir no espírito das crianças, o conhecimento, não dos nomes das coisas, não *do que se diz* delas, mas dos fenômenos e obras da natureza, tais quais se revelam imediatamente aos olhos do aluno; desenvolver as faculdades de observação, de assimilação, de invenção, de produção; formar o juízo, a independência de espírito; proscrever «o método didático que reúne informações, estabelecendo o ensino experimental, que fecunda os órgãos do pensamento»; educar, enfim, organizar fortemente as inteligências, e não mobiliar memórias, não industrializar títeres — eis o plano, a ação, o alvo da instrução científica, tal qual a entendemos, na escola popular.» (X, II, 275)

«Costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos à sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar, e combinar palavras, com absoluto desprêzo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o

cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade, de confiança fanática, de fanáticas prevenções, que o predispõem admiravelmente para os mais graves contratempos políticos e sociais.» (X, II, 229)

«Aproximando-nos da natureza, enquanto ao método de ensinar, a reforma não está menos adstrita a respeitá-la quanto aos limites do ensino essencial a toda criatura humana. A este respeito as grandes capacidades filosóficas e as grandes notabilidades pedagógicas deste século estão intimamente de acordo. O princípio do ensino integral, entrevisto pelo alto engenho de Rabelais e formulado pela filosofia positiva, é o norte, a que deve tender a reorganização da escola.» (X, II, 57)

Ensino ativo

«Desenvolvendo no aluno a invenção, a liberdade de espírito, a independência do juízo, a prontidão no observar, a exação no apreender, a correção no expor, a lição de coisas, sob a sua direção eurística, sob a sua forma socrática, estimulando vivamente no discípulo a ação e evolução das forças individuais, requer, ao mesmo tempo, no mestre, mais vida, mais tato, mais ductilidade, mais presença de espírito, mais benevolência de ânimo, mais recursos intelectuais — em suma, um esmerado cultivo da vocação pedagógica. O método eurístico degenera em automatismo, se procede exclusivamente por questionários; se as perguntas são tais, que conttenham em si as respostas; se admitem solução por simples afirmativa, ou negativa. O ensino pelo aspecto decai da sua natureza, confunde-se com os processos antigos, desde que do estudo de objetos presentes descambe habitualmente em dissertações descritivas de coisas ou fenômenos inacessíveis à observação atual das crianças. A instrução desmerece deste nome, se não fôr um fato normal, espontâneo, suave da inteligência do aluno. A cooperação ativa do discípulo, que este sistema demanda, torna, pois, ainda mais delicadas as funções do preceptor, em quem exige uma preparação continuamente nova, uma vigilância incessante sobre si mesmo, uma desconfiança desvelada contra a rotina, tão sutil em minar, invadir e reconquistar a escola.» (X, II, 212)

«O ponto de apoio da educação deve, portanto, mudar; deixar de assentar-se exclusivamente no espírito do mestre, para se fixar principalmente na energia individual, nas faculdades produtoras do aluno. Cumpre fazer do discípulo «o cooperador do mestre», alargar o seu trabalho pessoal, solicitar, fecundar «a expansão das forças interiores», estimular o esforço íntimo, as aptidões instintivas e, se nos permitem, a *inventividade* natural do

aluno. «Tôda a lição é morta de nascença, se não promove a curiosidade da criança», reflete a diretoria do *Curso Normal de Educação* em Bruxelas. E o meio fundamental de predispor êsse elemento imprescindível de fecundação do entendimento está em fazer da instrução uma conquista individual do espírito do aluno.» (X, II, 55)

«O que até hoje se distribui em nossas escolas de primeiras letras mal merece o nome de ensino. Tudo nelas é mecânico e estéril: a criança, em vez de ser o mais ativo colaborador na sua própria instrução, como exigem os cânones racionais e científicos do ensino elementar, representa o papel de um recipiente passivo de fórmulas, definições e sentenças, embutidas na infância a poder de meios mais ou menos compressivos. O mestre e o compêndio *afirmam*, o aluno *repete* com a fidelidade do autômato; e o que hoje aprendeu, sem deixar moessa mais que na memória, amanhã dessaberá, sem vestígios, na inteligência e no caráter, da mínima impressão educativa.» (XIII, I, 8)

«A cooperação ativa do discípulo, que êste sistema demanda, torna, pois, ainda mais delicadas as funções do preceptor, em quem exige uma preparação continuamente nova, uma vigilância incessante sôbre si mesmo, uma desconfiança desvelada sôbre a rotina, tão sutil em minar, invadir e reconquistar a escola.» (X, II, 213)

A base da intuição ou «lições de coisas»

«Educar a vista, o ouvido, o olfato; habituar os sentidos a se exercerem naturalmente sem esforço e com eficácia; ensiná-los a apreenderem os fenômenos que se passam ao redor de nós, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos, eis a primeira missão da escola, e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso país. A natureza continuamente nos está ensinando êsse caminho, revelado por todos os instintos da infância; mas a rotina é incapaz de curvar-se à necessidade inteligente que nos aponta nos instintos normais da infância a base de tôda a educação salutar. Vive tôda a gente aí na persuasão de que vê sem carecer de exercitar-se em ver, ouve sem se acostumar a ouvir, distingue a realidade sem precisão do hábito de aplicar acuradamente as faculdades de observação. A verdade, porém, é que, adormecidas essas disposições naturais pelo desuso, em que nos cria uma educação insensata, assistimos cegos e surdos a uma infinidade de fatos, e deixamos passar despercebidas um número inumerável de coisas, que constituiriam por si sós o fundamento de tôda a nossa instrução durante a existência inteira.» (X, II, 52)

«As *lições de coisas*, antevistas por êsses espíritos precursores, e levadas a um alto grau de desenvolvimento do método froebeliano, são hoje abraçadas e exigidas, como ponto de partida de todo o ensino, em todos os países adiantados e por todos os pedagogos eminentes.» (X, II, 206)

«A *lição de coisas* não é um *assunto especial* no plano de estudos: é *um método* de estudo; não se circunscreve a uma seção do programa: *abrange o programa inteiro*; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo ou as ciências naturais: é o *processo geral*, a que se devem subordinar tôdas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitui o espírito dêle; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de *tôdas* as matérias, *como o método comum, adaptável e necessário a tôdas*.» (X, II, 214)

«Estudai os processos da classe de primeiras letras entre nós, e achareis em espírito e ação o mesmo regime educativo, contra o qual, há mais de três séculos, se revolta a inteligência humana: o ensino vão, abstrato, morto, de palavras, palavras e só palavras. Já Lutero se insurgia contra êsses métodos insensíveis à verdade rudimentar, evidente como a luz meridiana, de que a compreensão do vocábulo há de resultar da compreensão da coisa. «A arte da gramática», discorria, com o vigor da sua inteligência privilegiada, o grande reformador, «indica o nome e acepção das palavras; mas primeiro se há de conhecer a coisa, ou a sua razão. Quem quer que deseje aprender e pregar, comece, antes de falar das coisas, por escrutá-las e ligá-las às suas denominações; por averiguar a realidade e o seu nome. A quem não possuir o conhecimento da coisa, ou da ação, inútil é o conhecimento da expressão, que a significa». Trivialidades, que a nossa pedagogia ainda não compreendeu.» (X, II, 201)

O ensino da ciência

«A experiência, por tôda a parte, averigua que, professado assim, o curso escolar de ciência é da mais grata amenidade para as crianças, *constitui o único meio de criar entre elas o gôsto geral pela instrução*, e por cúmulo de bens, *facilita o estudo dos outros assuntos*.» (X, II, 279)

O ensino da linguagem

«...é precisamente a idéia oposta que prevalece entre nós. O primeiro passo da gramática usual consiste numa definição, e de definições, de classificações, de preceitos dogmáticos se entetece todo êste ensino. Em todo êsse longo e penoso curso de trabalhos que nos consomem o melhor do tempo nos primeiros anos de estudo regular, não se sente, não há, não passa o mais leve movimento de vida. Como se as teorias fôsem a primeira, e não a última expressão da atividade intelectual no desenvolvimento do indivíduo, ou da humanidade. Como se o uso não fôsse anterior às regras. Como se a definição não pressupusesse o conhecimento cabalmente *real* do objeto definido. Como se a linguagem, numa palavra, não precedesse necessariamente as codificações gramaticais! O fruto dêsse processo irracional é digno do método, que sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a da sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado.» (X, II, 227)

«Se a linguagem é o registro de tôdas as idéias e de todos os progressos humanos; se a própria evolução do pensamento depende, por uma relação direta, da cultura das faculdades peculiares à sua emissão exterior; se é enunciando, consignando, e transmitindo as aquisições solitárias da mentalidade individual e as conquistas comuns da intelectualidade coletiva, que se efetua progressivamente a educação da nossa espécie, claro está que a influência educativa da linguagem, na ordem dos conhecimentos possíveis ao homem, é fundamental. Sem dúvida os fatos científicos, de seu natural, tendem a imprimir ao espírito uma tempera superior à que nos é acessível pelo uso correntio e elegante da palavra. Mas, além de que a palavra abrange em si uma vasta realidade científica, tão rigorosa nas suas leis, quanto a criação visível que nos cerca, acresce a impossibilidade absoluta da precisão, da multiplicação, da vulgarização dos resultados da ciência sem o concurso dêsse instrumento supremo.» (X, II, 217)

«Não param, porém, nisto as conseqüências dêsse método arruinador. Felizes de nós, se pudéssemos sacudir, às portas da escola, como o pó dos sapatos, a aravia das fórmulas gramaticais, sem trazer no espírito vestígios dêsse ensino malfazejo! Raros são os que tal fortuna possam lograr, e bem diversa é a sorte da quase totalidade daqueles que atravessam êsse duro tirocínio. A terminologia gramatical esqueceu-se. Mas os maus hábitos contraídos ficaram. O primeiro é o enjôo pelo estudo, o desamor das letras, a repugnância ao trabalho mental.» (X, II, 228)

O ensino da aritmética

«O cálculo vem a ser, portanto, um dos elementos fundamentais na organização do programa escolar; não, porém — e esta diferença representa um abismo — não o cálculo abstrato, como hoje se pratica nas classes mais elementares — mas o cálculo ensinado exclusivamente por meio de combinações e aplicações concretas.» (X, II, 65)

«Em vez do ensino mecânico da tabuada, o processo racional, mediante a adição e subtração de objetos concretos, leva gradualmente os alunos a conhecerem tôdas as operações da aritmética elementar. A utilidade extraordinária do cálculo mental, praticamente desenvolvido, exige a sua ampliação, por uma escala progressiva, a tôdas as classes e graus da educação escolar. Seja, porém, contínuo empenho do mestre o despir do seu caráter abstrato as noções numéricas, mediante problemas de aplicação usual propostos pelo preceptor, ou sugeridos à espontaneidade das crianças. O ensino, sensatamente encaminhado, desta disciplina proporciona à escola, desde a primeira iniciação, contínuo ensejo de educar no menino uma das aptidões de uso e necessidade mais constante na vida intelectual e material: o sentimento, a intuição da proporcionalidade, para cuja expansão tende a contribuir também especificamente o ensino elementar da geometria.» (X, II, 289)

O ensino da geografia

«O ensino escolar da geografia desdobra-se naturalmente da lição de coisas, e com ela se confunde, quer na sua primeira fase, quer no espírito constante dos seus processos.» (X, II, 295)

«Praticado assim pelo bordão da rotina, o ensino da geografia é inútil, embrutecedor. Nulo como meio de cultura, incapaz mesmo de atuar duradouramente na memória, não faz senão oprimir, cansar e estupidificar a infância, em vez de esclarecê-la, o educá-la.» (X, II, 307)

«Por êles se preludiam os trabalhos de cartografia escolar, que dão comêço na escola primária, e *sem os quais falso é todo o ensino da geografia.*

Não se trata da reprodução material do mapa de uma região. Não se pretende habilitar o discípulo a copiar com escrupulosa fidelidade o trabalho de cartografia, que lhe puserem ante

os olhos. Não é também o desenho artístico, o debuxo esmerado e pitoresco, destinado a mostrar a segurança do lápis, a certeza profissional do olho, a propriedade das tintas, o que se pede. Não. O que se quer, é o esboço *proporcional* dos elementos geográficos de uma parte dada do globo, cuja representação se procure.» (X, II, 323)

«A incredulidade da ignorância — bem o prevemos — não tardará em argüir de quimera a idéia, iniciada por nós, de admitir no plano de estudos da escola brasileira a cartografia, ensinada especialmente pelos processos que, numa rápida exposição, deixamos esboçados. Felizmente, para esclarecer os espíritos sãos e de boa vontade, nos é dado asseverar, e provar que dessa tentativa, seguida pelos mais belos frutos, existe entre nós um exemplo notavelmente persuasivo. O relator da vossa comissão tem tido numerosas ocasiões de apreciá-la aqui em tôda a plenitude do seu valor, numa instituição de ensino particular. Referimo-nos a uma casa de instrução secundária do sexo feminino, o *Colégio Progresso*, dirigido com muita distinção por uma família americana.» (X, II, 330)

O ensino da história

«Um bem conhecido prolóquio qualifica de *afortunados os povos que não têm história*. Anàlogamente, em relação ao ensino escolar desta matéria caberia parodiar o adágio, lastimando a condição das crianças a cujos primeiros esforços intelectuais fôsse imposta mais esta pena, se a disciplina que sob este nome se acrescenta ao programa primário, tivesse qualquer feição de parentesco ou afinidade com a *história* de que rezam os nossos livros elementares: êsse enredo enigmático de datas, nomes, classificações de dinastias, narrativas esparsas de assassinios, batalhas, perfídias, execuções patibulares, que extenua a memória sob o peso de uma carga de fatos inúteis, solicita as primeiras impressões da infância numa direção perigosa, transvia o juízo, superexcita a imaginativa, desfigurando os acontecimentos sob o falso prestígio do maravilhoso, semeia dos piores preconceitos o espírito, representando a existência do gênero humano como longa sucessão de encantamentos, surpresas, catástrofes, onde o imprevisto é tudo, o sobrenatural se reflete na realidade, adulterando-a, e se esquece precisamente aquilo que constitui a história inteira: — o nexos contínuo, gradual, progressivo da evolução, que tudo liga, tudo explica, e eleva a uma superioridade incomparável acima das violências das conquistas, das efusões de sangue, as influências sólidas e enérgicas da paz.

Do mesmo modo, porém, como a admissão das ciências físicas e naturais no plano da escola tem muito menos por fim *ensinar a ciência*, do que dispor o espírito para ela, assim as lições de história se hão de enveredar, não tanto *como um veículo de conhecimentos especiais*, quanto como um meio útil de *cultura* para os sentimentos e as faculdades nascentes no menino.» (X, II, 338)

O ensino do desenho

«Se carecêssemos de mostrar, por um indício especial, mas decisivo, a que ponto incrível o estado mental dos homens que nos governam se acha alheio às grandes correntes morais que dominam, e caracterizam a civilização contemporânea, bastaria apontar a ignorância, em que jazem as nossas notabilidades econômicas e financeiras, assim como as autoridades diretoras do ensino entre nós, — estas quanto à relevância capital d'este ramo de instrução entre as *matérias fundamentais do programa da escola elementar* — aquelas quanto ao papel supremo d'esses estudos, universalizados pela aula de primeiras letras, e desenvolvidos pelas classes de desenho até às escolas superiores de arte aplicada, como fonte de riqueza, como elemento essencial à prosperidade do trabalho.» (X, II, 105)

«Nós, porém, pelo comum, vivemos ainda, no Brasil, sob o domínio do erro crasso que vê no desenho uma prenda de luxo, um passatempo de ociosos, um requinte de distinção, reservado ao cultivo das classes sociais mais ricas, ou à vocação excepcional de certas naturezas privilegiadas para as grandes tentativas de arte. Não percebem que, pela simplicidade das suas aplicações elementares, ele tem precedência à própria escrita; que representa um meio de fixação, reprodução e transmissão de idéias indispensável a todos os homens, e especialmente indispensável às classes laboriosas; que as aptidões naturais, de que depende o seu estudo, são comuns a todos os entendimentos, e de uma vivacidade particularmente ativa nos primeiros anos da existência humana.» (X, II, 108)

«Do conjunto dos argumentos e autoridades que muí de intento acabamos de amontoar pacientemente, segue-se:

1.º Que o desenho é um dote acessível *a todos os homens*, e não um privilégio dos artistas por vocação e profissão;

2.º Que, na ordem pedagógica, bem como na ordem histórica, o desenho *precede a escrita*;

3.º Que o seu ensino deve principar desde os primeiros passos da criança na cultura do espírito, isto é, *desde a entrada no Kindergarten*;

4.º Que, longe de sobrecarregar o programa, êle o ameniza; longe de retardá-lo, *só lhe faz ganhar tempo*; longe de dificultar os outros estudos, *facilita-os, e auxilia-os enormemente*;

5.º Que é um elemento *essencial* ao cultivo das faculdades de observação, de invenção, de assimilação e retenção mental;

6.º Que a sua generalização *como disciplina inseparável da escola popular* é uma das forças mais poderosas para a fecundação do trabalho e o engrandecimento da riqueza dos estados.» (X, II, 124)

Educação artística

«...uma das bases fundamentais da educação popular, é a cultura artística, efetuada principalmente pelo ensino do desenho industrial e da modelação; *desideratum* a que será impossível chegar, sem o estabelecimento de uma escola superior de arte aplicada, que constitua o foco da irradiação dêsses estudos de verdadeiramente mágica influência; sem uma instituição central, que represente, entre os meios de difundir a instrução da arte, neste país, «o que o coração é para o corpo humano: um centro de vida, a fonte da circulação do sangue que anima o indivíduo.» (X, II, 191)

«Não temos, porém, uma Academia de Belas Artes? Para que, pois, o luxo, a que nos dariamos de uma duplicata, instituindo uma Escola Normal Nacional de Arte Aplicada? Esta objeção, que, neste país, não nos espantaria, revelará unicamente a mais grosseira ignorância no assunto. São diversas, absolutamente diversas, as competências dêsses dois gêneros de criações. A que ora propomos, não se destina ao cultivo superior da pintura, da escultura, da estatuária, mas a explorar completamente as opulências inexauríveis da adaptação da arte ao trabalho industrial, mediante o estudo cabal do desenho e da modelação sob os seus variadíssimos aspectos, cada um dos quais é uma mina de riquezas para o Estado. Trata-se de um estabelecimento superior de arte aplicada, «que nada tem com *academias*.» (X, II, 194)

Educação moral

«Se a moral sobreleva em alcance o ensino das matérias usuais na escola, como lhe não abrir no programa um curso definido e proporcional, na duração das lições, à preciosidade inestimável dêste elemento de cultura? Pelos mais óbvios motivos. Ocupamos em derradeiro lugar com a cultura moral, porque esta espécie de cultura, aos nossos olhos, há de ser *um resultado*, uma frutificação contínua da direção imprimida à escola em tôdas as funções de sua vida.» (X, II, 367)

«Para chegar, porém, a resultados sérios, nesta parte da missão que incumbe à aula de primeiras letras, não se confie nada aos compêndios, às fórmulas doutrinárias, à memória mecânica. A lei da cultura moral, como a de toda a cultura abrangida no domínio escolar, é a atividade, a intuição, a vida.» (X, II, 379)

«Em vez da moral de cartilha, portanto, a moral ativa e intuitiva: eis o objetivo da reforma.» (X, II, 381)

«...a cultura, na escola, não pode ser feitura, nem objeto de um curso: é uma resultante geral destes elementos (por sua ordem: 1) o mestre; 2) a vida escolar; 3) o ensino inteiro, mas, especialmente: *a*) a cultura científica; *b*) a cultura histórica: 4) os livros de leitura.» (X, II, 384)

TÁBUA DE NOMES

- ABREU, Capistrano de, 21
 ARISTÓTELES, 27 e 97
 AUGUSTO, José, 14
 AZEVEDO, Fernando de, 57, 88 e 89

 BACON, F., 48
 BAIN, Alexander, 34
 BALFOUR, Lord, 15 e 24
 BASTOS, Tavares, 27 e 95
 BRÉAL, Michel, 76 e 119
 BRIGHT, John, 43
 BUISSON, Ferdinand, 48, 64, 65, 75 e 87

 CALKINS, A. N., 13, 35, 37, 63, 65, 66, 67, 73, 74, 76 e 80
 CAMPOS, Francisco, 56
 CAMPOS, Martinho, 17 e 85
 CAPANEMA, Gustavo, 30 e 37
 CARLYLE, Thomas, 21 e 113
 CARVALHO, A. Gontijo de, 16
 CARVALHO, Carlos Leôncio de, 13, 44, 48, 49, 52, 69, 71 e 72
 CASSIRER, E., 21
 CAVALCANTI, Amaro, 32 e 72
 COMENIUS, Amos, 54
 COMTE, Augusto, 35, 80 e 97
 COUTO, Miguel, 14

 DANTAS, F. C. San Tiago, 26
 DANTAS, Rodolfo Epifânio de Sousa, 13, 14, 16, 41, 67, 69, 70, 80, 81 e 85
 DECROLY, Ovide, 55
 DEWEY, John, 20 e 21
 DÓRIA, Antônio de Sampaio, 14, 19 e 35
 DÓRIA, Franklin, 44, 58, 59 e 81
 DURKHEIM, Émile, 24

 EUCKEN, R., 37

 FICHTE, J. G., 22, 23, 24, 28, 37, 55 e 94
 FREITAS, M. A. Teixeira de, 14 e 29
 FROEBEL, Frederico, 34, 54 e 105

 GALLOWAY, R., 29 e 37
 GASSET, Ortega y, 19
 GOETHE, W., 37 e 88
 GUANABARA, Alcindo, 19

 HALL, Stanley, 34
 HERBART, J. F., 54
 HIPPEAU, C., 48
 HUXLEY, T. H., 57 e 75

 JACOBINA, Antônio d'Araújo Ferreira, 42, 63, 66, 69, 70, 71 e 84
 JACOBINA, Isabel, 63
 JAEGER, W., 20
 JAMES, William, 35

 KANT, Emmanuel, 18, 21, 22, 37, 55 e 88
 KILPATRICK, W. H., 56

 LACOMBE, Américo Jacobina, 15, 69, 84 e 91
 LACOMBE, Domingos Lourenço, 63
 LANCASTER, Joseph, 64
 LEÃO, Antônio Carneiro, 14
 LEIBNITZ, 27 e 94
 LESLIE, Eleanor, 63 e 64
 LIMA, Alceu de Amoroso, 25
 LITTRÉ, Émile, 97
 LOWE, Robert, 18 e 61
 LUTERO, Martinho, 48 e 112

 MACAÛBAS, Barão de, (Abílio César Borges) 42 e 64
 MANGABEIRA, João, 16
 MANN, Horace, 100
 MARIANI, Clemente, 20
 MILL, Stuart, 76
 MOACIR, Primitivo, 60 e 72
 MOREIRA, Thiers, 39, 42 e 83

OLIVEIRA, Albino José Barbosa de, 62	SANTO AGOSTINHO, 106
OLIVEIRA, João José Barbosa de, 15, 16, 32, 42, 61, 62, 76 e 77	SARMIENTO, Domingos, 18 e 61
PEABODY, Elizabeth, 54	SCHELLING, Frederico Guilherme, 23
PEIXOTO, Afrânio, 14 e 28	SCHILLER, Frederico, 37
PEREIRA, Lafayette Rodrigues, 71	SCHMIDT, Augusto Frederico,
PESTALOZZI, João Henrique, 24, 34, 64, 65, 73 e 76	SERVA, Mário Pinto, 14
PIRES, Homero, 21	SOARES, José Carlos de Macedo, 29
PLATAO, 18 e 20	SPENCER, Herbert, 24, 34, 53, 71 e 73
POMBAL, Marquês de, 14 e 87	SPÍNOLA, Tomás do Bonfim, 46
REGO, Oziel Bordeaux, 14	VIANA FILHO, Luís, 41, 42, 62 e 91
RENAULT, Abgar, 7 e 12	VIANA, J. F. Oliveira, 19
RENAN, Ernesto, 15 e 88	VIANA, Ulisses, 46
ROUSSEAU, J. J., 18 e 75	VIEIRA, José, 16
RUSKIN, John, 88	VIEIRA, Joaquim José Meneses, 32
	WASHINGTON, George, 18
	WHATELY, Arcebispo de, 108







