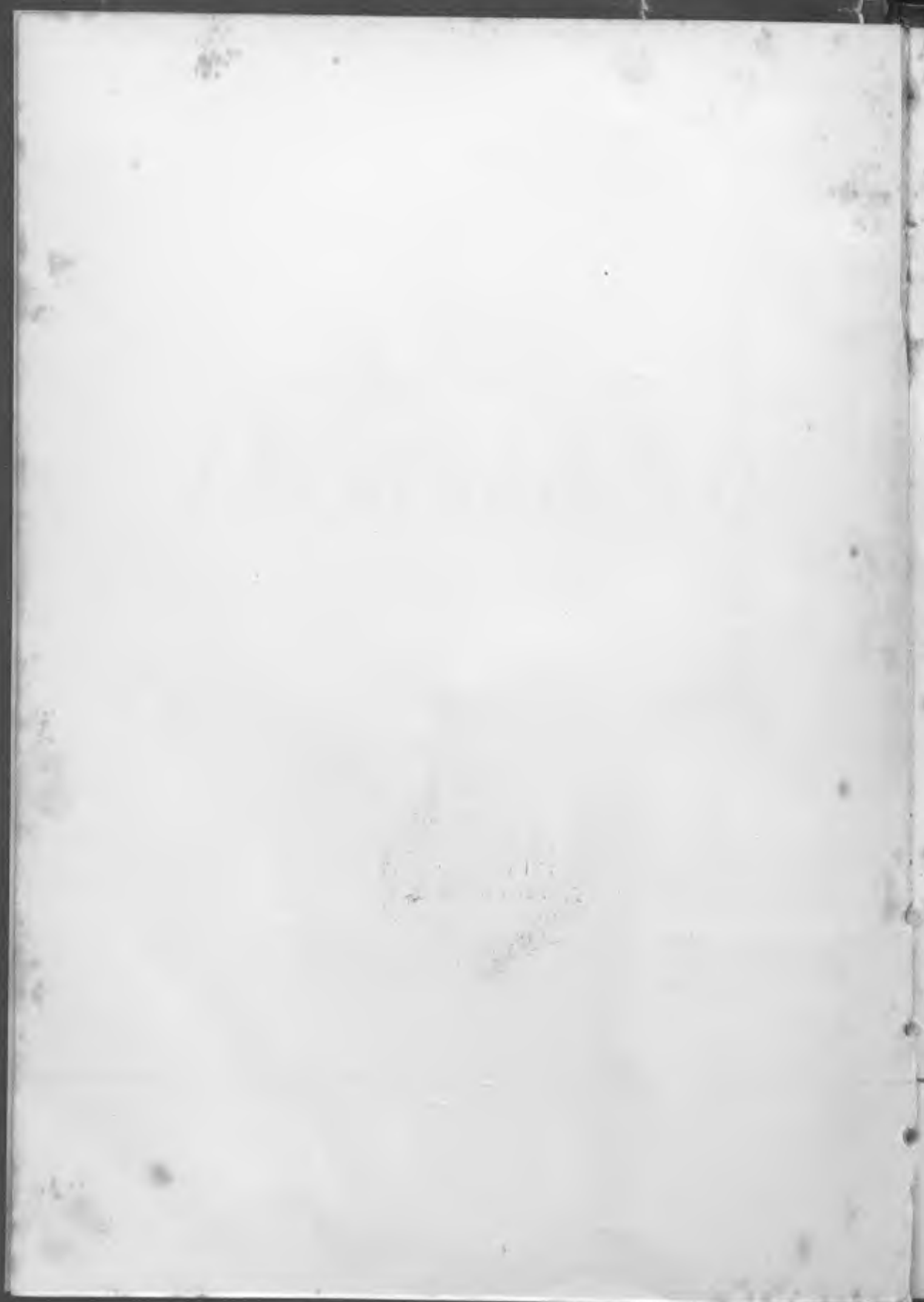




T O M B O 009509

VOCAÇÃO PEDAGÓGICA DE
R U I B A R B O S A

CATALOGO 009507



I S A Í A S A L V E S

VOCAÇÃO PEDAGÓGICA DE
RUI BARBOSA



CASA DE RUI BARBOSA • 1959



370
A447

As grandes personalidades, como RUI BARBOSA, jamais podem ser interpretadas definitivamente. À luz de toda nova perspectiva, apresentam um significado singular. A história do que quer que seja, de um homem eminente, dum povo, duma civilização jamais se conta, em nenhuma hipótese, para sempre. A motivação especial de cada autor e de cada época impõe a revisão incessante do que aconteceu. O sentido do passado não pode revelar-se em exposição final, porque permanentemente o constitui o ponto de vista do presente e do futuro.

VOCACÃO PEDAGÓGICA DE RUI BARBOSA, escrito pelo prof. ISAÍAS ALVES DE ALMEIDA, ilustra de modo particular o condicionamento biográfico e epocológico de toda interpretação do passado. Em larga escala, o autor põe, na acepção fichteana do verbo, um RUI BARBOSA como requer a história de sua vida de educador. Por isso, VOCACÃO PEDAGÓGICA DE RUI BARBOSA é texto duplamente relevante, isto é, pelo material que sistematiza e pelo modo como é examinado.

O professor ISAÍAS ALVES DE ALMEIDA é um dos mais renomados educadores do Brasil. No campo da educação, firmou-se como teórico e realizador. Percorreu todos os postos da administração escolar, em seu Estado natal, a Bahia. Professor primário aos 17 anos de idade, logo a seguir professor secundário, professor universitário, fundador e diretor de colégio e faculdade, secretário de Estado encarregado da educação. No plano federal, exerceu funções técnicas, no antigo Ministério da Educação e Saúde e, durante 27 anos, foi membro do Conselho Nacional de Educação. Além disso, realizou considerável produção de trabalhos técnicos e científicos, mais de trinta dos quais já publicados, devendo-se ressaltar entre os seus estudos inéditos e inconclusos, oito volumes de notas sobre psicologia da criança, tamanho ofício, dactilografadas, que se encontram na biblioteca da Faculdade de Filosofia da Bahia.

Nascido em 1888, em Santo Antônio de Jesus, no Estado da Bahia, o professor ISAÍAS ALVES DE ALMEIDA foi contemporâneo de RUI BARBOSA, tendo um conhecimento direto da influência que o grande estadista exerceu nas últimas décadas de sua vida. *VOCAÇÃO PEDAGÓGICA DE RUI BARBOSA* é por isso um misto de memórias do autor e de exposição crítica das realizações de Rui no campo educacional, o que lhe confere a qualidade de estudo de valor sociológico.

O prof. ISAÍAS ALVES DE ALMEIDA fez uma pesquisa paciente e pôde fundamentar o seu juízo a respeito de RUI BARBOSA em abundante material que discute pormenorizadamente, utilizando com frequência transcrições oportunas e elucidativas. Tem a coragem de apreciações que muitos admiradores exaltados de Rui poderão achar irreverente e, no entanto, resultantes de que o crítico não é amador em educação, mas especialista, a quem não faltam pontos de vista originais e amadurecidos sobre a matéria. O livro, de certo modo, tem o caráter de um diálogo entre o autor e RUI, de um confronto de duas mentalidades.

VOCAÇÃO PEDAGÓGICA DE RUI BARBOSA é documento de história das idéias no Brasil. Não apenas em virtude das considerações anteriores, como ainda pelas páginas em que o autor reconstitui os antecedentes de Rui e, recorrendo a inferências de toda ordem, inclusive às suas próprias memórias, descreve o ambiente intelectual do século passado e do primeiro quartel deste século.

Sem dúvida, a presente obra é das mais autorizadas que já se escreveram sobre um aspecto específico da personalidade de RUI BARBOSA.

GUERREIRO RAMOS

MOTIVOS DE INCOMPREENSÃO

UM quarto de século transcorreu por sobre a lousa e o primeiro centenário sobre o berço do homem legenda de minha geração. Escutei-lhe o nome em tôdas as bôcas, amigos e adversários, como de um gênio que excedia a capacidade social, política e cultural do seu país. A mocidade e os velhos de minha cidade natal, em que a mais larga e mais extensa, a mais aprazível das ruas tinha-lhe o nome insculpido, julgaram-no sempre um luzeiro que iluminava demais, para que pudesse descer aos esconderijos da política ou à planície alagada da existência da vida comezinha do governo.

Nasci quando seu vulto assomava decisivo no cenário da monarquia combalida, ao golpe da liberdade dos escravos. Cresci e me entendi aos ecos de suas orações apostolares, a que se juntavam as façanhas do Aquidabã, a auréola da glória efêmera de Custódio de Melo, o heroísmo malgrado de Saldanha da Gama, a inflexibilidade de Floriano Peixoto, a história melancólica do destêrro e morte de Pedro II, sempre vivo nos meios rurais que visitei.

Não tive idade para tomar parte nos conflitos de meninos e rapazes de minha terra, armados de pau à influência das revoltas do início da República. Partindo das ruas extremas — Rua de Cima ou Rui Barbosa e Rua de Baixo ou Sete de Setembro — os jovens formavam colunas, devidamente comandados, que vinham chocar-se nalgum ponto da Rua da Paz ou Silva Jardim, ou da Rua Direita da Matriz ou 15 de Novembro, ou ainda na Praça da Matriz, somente muito depois Luís Viana.

Essas formações de combate dos meninos de Santo Antônio de Jesus, entre 1893 e 1896, representavam o pensamento político daqueles homens que vinham da monarquia, e agora refletiam as lutas da baía de Guanabara,

de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande, ao lado dos choques de jagunços do interior da Bahia, sintetizados no milagreiro Antônio Maciel.

Custódio de Melo e Floriano Peixoto estavam na boca dos políticos e dos populares, ainda quando me entendi, lá por 1897. Já o nome de Antônio Conselheiro começava a dominar, soberano, mas ainda se cantavam as façanhas dos bombardeios do Rio. Aos florianistas, Rui Barbosa era antipático, e florianista era a boa parte dos políticos do momento.

Ao menino de oito para nove anos, uma coincidência singular impressionava. Ainda lhe perdura, depois de mais de meio século, a lembrança viva da estranheza do epíteto de "Conselheiro" que acompanhava o nome do Chefe de Canudos, enquanto ao Governador da Bahia e ao genial patricio, Senador da República, cabia o título legal de Conselheiro. Alguns adversários salientavam a coincidência, e os mais malévolos atribuíam ao Senador e ao Governador qualidades do sertanejo rebelado e doente.

Não era portanto tranqüila a figura de Rui no caleidoscópio que se formava na minha inteligência de menino. Ao gênio era sempre unida a idéia de pequena capacidade prática, senão elevado desinteresse pelo bem-estar da comunhão, ou rumos de visionário. Seus imensos discursos embasbacavam, mas por longos em excesso e de linguagem muito elevada não agradavam.

Entre 1899 e 1902, as manhãs de domingo, quarta-feira e sexta-feira eram esperadas pelo preadolescente, com alto interesse por causa dos jornais que chegavam da Bahia ou do Rio. Do "Jornal de Notícias" a coluna em versos de Lulu Parola era o primeiro contacto com a inteligência da Capital. Havia na imprensa da época uma atitude didática em que, no artigo de fundo ou na coluna humorística, o cidadão do interior bebia o vinho comunicante do seu credo. E por todas as esquinas onde, em caixões de fazendas ou caixas de querosene, e raramente em bancos envernizados, formavam-se grupos de conversa política, depois que a freguesia descansava os lojistas, os vendeiros e os armazéns de secos e molhados, o noticiário e a coluna doutrinária eram motivos de in-

termináveis palestras, mais ou menos inflamadas sobre os destinos da República, a queda constante do câmbio, os desmandos e desacertos do governo. E Rui Barbosa surgia quase sempre apedrejado, e, às vezes, redimido por algum entusiasta.

A noite, minha tarefa era ler para meu pai os telegramas e os artigos do "Jornal de Notícias", de Aloísio de Carvalho, do "Correio do Brasil" de Otacílio dos Santos e os artigos da "Cidade do Rio", em que José do Patrocínio lançava seus derradeiros lampejos como jornalista do governo Prudente de Moraes, muito admirado em Santo Antônio de Jesus. Eram discursos da Câmara e do Senado; artigos inflamados e comentários acrimoniosos. Eu deveria lê-los em voz alta, e nisso realizei uma boa aprendizagem, que me fez também senhor da estrutura do governo, e da nominata do Congresso, do Ministério, das administrações dos Estados.

Havia, porém, discursos que sempre deixava de ler. Meu pai ordenava que passasse adiante, ao anunciar-lhe uma oração de Rui Barbosa. Entretanto ouvia com interesse artigos e discursos de outros, sobretudo de Manuel Vitorino.

Não lhe conhecia as razões. Era cedo para interpelá-lo e segui no hábito de não entrar em contacto com o homem genial, para receber dele qualquer influxo de ordem política ou literária. E isso não me desgostava porque, ao menino de 11 aos 14 anos, era difícil a linguagem de Rui, nos fins do século passado e começo do presente.

Por outro lado, ouvi as queixas dos velhos fazendeiros, que atribuíam a própria ruína às resistências do evangelizador ao razoável pensamento de indenização, para cuja impossibilidade diziam-me que o Ministro da Fazenda do Governo Provisório "fizera queimar os arquivos" comprobatórios da propriedade extinta. E daí, na alma do adolescente, a dúvida sobre o homem que enchia de entusiasmo as multidões, de sul a norte do país.

Nessa conjuntura, aparece Rui como elemento decisivo na carreira do jovem, que iria encará-lo, mais tarde, como vítima da incapacidade pedagógica do país. A luta renhida em torno da linguagem do Código Civil criara para o velho Carneiro Ribeiro um halo que ainda mais

deslouvava, na inteligência do colegial, as côres do herói nacional da cultura e do talento. Era fenômeno normal numa personalidade em formação, ao influxo do convívio com o mestre prestigioso cujo saber dominava grande parte da geração nova do Estado.

Meu pai havia pensado em mandar-me para a Capital, ao terminar meu curso primário e dois anos secundários, no modesto Colégio Santo Antônio, de Viriato da Silva Lôbo. Seu grande anseio e todo o esforço de minha Mãe era dar aos filhos educação superior ou, pelo menos, preparação mais adiantada para a vida. Veio a Salvador e visitou João Florêncio Gomes e Ernesto Carneiro Ribeiro, pai, voltando com os estatutos dos dois afamados Colégios. Fêz-me uma descrição dos dois tipos físicos e breve mas segura análise dos dois temperamentos. Julgo que seu juízo pendia em favor do caboclo de barbas longas e voz harmoniosa, de gestos e presença convidativa, em contraste com o espírito brilhante mas dogmático do diretor do Colégio São José. Deixou-me, porém, o encargo da decisão, a que cheguei somente depois de mais uma semana, sob a influência do prestígio do gramático antagonista de Rui, cujo famoso parecer enchia de entusiasmo o país inteiro ao findar o ano de 1902. Tomei o rumo do Colégio Carneiro, quando o grande mestre entrava no mais agudo da peleja. Meu entusiasmo dava-lhe a superioridade. Eu não sabia nem podia julgar. Mas a figura de Rui sofreu diminuição.

Mais tarde vieram acontecimentos políticos desiludir o jovem de dezoito a vinte anos. O glorioso batalhador da liberdade permitia romper-se um diploma eleitoral de Senador para que foi eleito Seabra em 1906 e admitia a doutrina do fato consumado, em caso político da Bahia, em 1908, se bem que houvesse defendido a justiça entre as nações, no Congresso de Haia, em 1907.

O cisma pareceu definitivo e o clangor das campanhas políticas da maturidade da República não chegou a redimir o jurista e o político, na consciência magoada do educador de vinte e poucos anos de idade, que aos 30 votava em Epitácio Pessoa para Presidente da República.

Surgia, porém, um novo prisma de visão sobre a grande vida. Amesquinhou-se o político; prolixo era o jurista e o advogado (tal era o adjetivo que, no povo de

meia cultura, ao lado do de genial, qualificava a Rui); financista, a sua geração o culpava, injustamente é certo, dos desastres da era convulsiva da formação republicana; ao embaixador não sobredoiro o nome uma vitória do país, no plano internacional, só aos prosélitos contentando a platônica defesa da igualdade das nações; ao gramático de gabinete coube acrescer ao mago de inteligência verbal mais um título de simpatia na sociedade supersticiosa das perfeições da forma e incapaz da eficiência do ato. Em todos os povos, há sempre um pouco de lantejoila de frase em torno do esforço construtivo e disciplinador da ação, mas ao nosso é bastante o verbo, mesmo que se não transforme em ato.

Eis porque uma das expressões mais ouvidas, entre jovens fogosos de talento, atrelados ao carro da erudição fatigante, era aquela de Silvio Romero para quem Rui Barbosa era o maior talento verbal de nossa raça.

Derramava-se por vèzes essa grande alma, sôbre as multidões, como torrente sôbre a planície, e mal passava o transbordamento, restava uma como que saudade da enchente avassaladora, a levar de roldão, da consciência do povo, entre sonhos de liberdade, os fracos esteios da autoridade e do poder, antipático e ridículo, ante as fantasias de uma ordem social e política inaclimável a nosso meio jurídico, mal saído da propriedade dos escravos e do mandonismo personalista dos feitores ou capatazes das emprêsas partidárias de emergência.

E Rui se perdia, como profeta bíblico, isolado e patético, mal seguido por um punhado de discípulos, assomando às montanhas de Minas ou descendo ao vale do Paraguaçu, arrostando a canícula do Nordeste adusto, a todos acordando ansiosos de ouvi-lo, homens e mulheres, jovens e anciãos, missionário da fé democrática, tão feliz e tão eficiente, como os da cristã, nas paragens em que os vícios não descrecem, a humanidade não se eleva, o crime não deperece.

Esse é o prisma pelo qual veremos o gênio de Rui Barbosa. Evangelizador e mestre, professor de amigos e de multidões, êle perdurará como exemplo de coragem física, da energia espiritual, da decisão inquebrantável dos seus avós, que insculpiram leões vermelhos no brasão conquistado em pugna de vitória sôbre galeras mouras.

Em 1918, quando seu jubileu literário encheu a nação de festas ao grande filho, fêz-se, na Bahia, um Album, em que deixamos um pensamento característico da pouca fé no valor político da vida agitada de Rui. Era uma visão de ponto específico. Analisado, à distância de trinta e um anos, parece encerrar um tanto de descrença, pois aproxima do brasileiro o espírito altamente teórico do pedagogo filósofo alemão. Além disso, vê-se como a figura de Rui foi ampliada para o plano internacional, apenas idealístico. Esse pensamento deixa ver as razões do voto do educador de trinta anos, nas eleições presidenciais de 1919, em que Epiácio Pessoa alcançou a vitória. De qualquer modo, entretanto, só nos ficava de Rui a função pedagógica: "Herbart pontificou no século XIX, e a mocidade do presente vai gozar os bens da cultura que ele planejou. Rui Barbosa, no século XX, elaborou as bases da cultura política das nações: é um pedagogo incomparável — educa a humanidade do futuro, dando raios de gênio por entre as nuvens densas do presente". (*)

Nosso pensamento não agradou aos amigos do político e pareceu que fugíamos de opinar sobre o homem que agitava as multidões, entre paixões partidárias. Parece-nos hoje que tinham razão os políticos, entretanto o nosso julgamento só poderia ser, na época, o que fizemos. O evangelizador permanecia, depois de se porem de lado os múltiplos atributos que ornaram a figura histórica do grande filho da Bahia. Ficava o educador, o pedagogo, o professor de Português, de Educação Comparada, de Direito, de Administração, de Jornalismo, de Metodologia, de Crítica, de Estatística, de justiça social, de compreensão internacional, de interpretação religiosa.

(*) Pensamento do autor no Album do Jubileu de Rui, em 1918.

II

ANTECEDENTES DA FORMAÇÃO DE RUI

SÃO qualidades de professor, como, sem dúvida, o amor ao estudo, o culto da erudição, o destemor das idéias, a coragem de afrontar o ridículo, a força moral que domina e atrai. Todas ornavam a personalidade de Rui, filho de outro idealista, vítima, como ele, de uma vocação torcida, num ambiente primitivo de burguesia argentina e sentimental, mal formada de cultura científica, e exposta às incursões intelectuais da Europa revolucionária e fatigada de sua insegura adaptação ao cristianismo, de que se refugiava no romantismo.

A Bahia não ostentava, no seu orgulho, o florão de uma Universidade. A cultura portuguesa não deixara na América uma irmã de S. Marcos, a glória quadrissecular dos espanhóis do Peru. Nem imitara São Domingos, cuja Universidade antecede à vinda de Tomé de Sousa. Ao luxo dos mestres de Latim, que faziam a admiração dos viajantes cultos, no interior do país, não correspondia, na Capital opulenta, o centro polarizador das energias e dos talentos. Nem o Liceu Provincial havia começado a formação racional de uma mocidade orientada para os caminhos diversos, que o temperamento e as capacidades específicas ditam aos moços na hora variável de integração da personalidade. A vaidade de falar latim não se dava o ambiente de o aprofundar no estudo das ciências, que, ainda no começo do século XIX, eram transmitidas em livros do idioma do Lácio.

O governo imperial seguira a velha tradição do isolamento do território. Como fôra privativa a moeda corrente das várias regiões da colônia para que a consciência de um todo territorial e social não acalentasse os anseios de independência; como se fecharam as estradas de

intercomunicação dos Estados portugueses na América, abandonando-se a política integradora, assim também seguia-se a separação dos campos de cultura intelectual. Olinda e São Paulo tiveram Faculdades de Direito; Bahia e Rio de Janeiro foram dotados das de Medicina. Só na Capital do Império ficou a educação matemática, sob as vistas do Exército e da Marinha e mais tarde, em Ouro Preto, centralizou-se o estudo das minas.

A organização educacional não podia satisfazer às exigências psicológicas das diferenças individuais, na seleção dos talentos e aproveitamento das inteligências que surdiam entre famílias e classes desprotegidas de fortuna. Tem-se a impressão de que o Imperador Pedro II, resistindo à criação de novas faculdades, acreditasse na utilidade dos dois pólos norte e sul de cultura nacional, pelo agrupamento de jovens de todo o país nos quatro centros iniciais de educação superior. Assim melhor relacionados, eles constituiriam elos de ligação entre os trechos distantes da Pátria. No fim da Monarquia, na última fala do trono, levantou-se a idéia de duas Universidades, uma no Norte, outra no Sul. Era somente uma razão política. Jovens de rincões longínquos consolidariam amizades que viriam servir ao funcionamento harmônico do sistema parlamentar. Isso viria acontecer na própria vida de Rui, irmanando-o com Rodrigues Alves, Afonso Pena, Joaquim Nabuco.

Mas a vantagem não compensava os inconvenientes, como ficou evidente de exemplos concretos em centros rudimentares do país. Dois homens formados dos fins da Monarquia nos esclarecem o pensamento, ambos da vila de Santo Antônio de Jesus. Um desejava ser bacharel em Direito, enquanto outro preferia a Medicina, ambos de famílias filiadas ao Partido Liberal, ambos inteligências que apreciavam, em minha mocidade, como bastante acima da média. Foram, entretanto, obrigados a seguir o curso que não desejavam. De um, exigia o pai que acompanhasse o irmão, talento flamejante, futuro deputado federal, bem cedo roubado, pela morte, às lides da política; ao outro impunha-se permanecer na Bahia, pois os carinhos maternos não suportavam a distância e os perigos da viagem barra a fora, em caminho do Recife.

Ambos torceram a sua vocação, ambos voltaram as costas aos estudos impostos, logo depois de conquistadas, com brio, as lúreas doutorais. Houvesse na Bahia a Universidade, com seus componentes europeus, estes, como muitos outros talentos, teriam achado solução proporcionada a seus problemas. Houvesse a pseudocultura baiana criado a sua São Marcos, desta banda do Atlântico, e as idéias revolucionárias da Europa encontrariam mais espírito crítico na inteligência dos nossos homens, que se não deixariam levar por pensamentos e doutrinas que houvessem perdido a força e o sentido, nas suas origens enciclopédicas ou experimentais de outros climas.

Seria alongar em excesso este ensaio estudar a vida de alguns homens vindos das Universidades européias no comêço do século passado. Antônio Ferrão Moniz, a quem nos referiremos mais adiante, daria assunto a profundo inquérito, mas Antônio Ferreira França, filósofo incontestável, nos obriga a perguntar que faria a sua cultura se encontrasse onde ensinar alguma coisa mais que a Geometria e o Grego, no Liceu Provincial, ao lado de sua cátedra de Medicina, depois de recusar uma cátedra na Universidade de Coimbra, onde se formara em Medicina, em Matemática e em Filosofia. Essa energia metodizada pela vida escolar européia não teve ambiente no Brasil. Sua vida parlamentar, em que há traços da futura labuta de Rui, é cheia de reações de sentido filosófico, parecidas com as consecutivas atividades do grande educador. Quer um Congresso em que se decidam as questões entre as nações; propugna a extinção do celibato dos padres; tenta declarar livres, em 1837, os que nascerem do ventre escravo, e abolir, em 1830, a pena de morte; propõe, em 1831, a confederação das Províncias, e que, depois do reinado vitalício de Pedro II, passasse o govêrno do país a um dos presidentes, em caráter temporário ou vitalício. Era um pensamento generalizado no povo. A revolução cachoeirana de Guanais Monteiro tentara realizá-lo em 1832.

É claro que o espírito luminoso de Ferreira França teria força para orientar as gerações brasileiras, mas estava deslocado, nas atividades objetivas da vida política. Antecipava em ritmo impróprio, no meio legislativo e governamental, o que deveria constituir elo da seqüência inevitável da evolução social, que se cadencia nos cursos

da educação desinteressada das Faculdades de Filosofia, no âmbito compreensivo da Universidade que nos faltava.

A ausência de organização universitária na Bahia teve conseqüências ainda no desajustamento dos filhos de homens ricos — fazendeiros ou comerciantes — que iam à Europa educar-se. Deslocados do meio onde predominava o trabalho escravo, em famílias de ordem patriarcal e de cultura inicial, para o ambiente civilizado onde gastavam recursos idos da pátria, no estudo das artes e ciências, sem os pré-requisitos indispensáveis, voltavam os jovens desambientados, tendo de rumar para o funcionalismo e para a polêmica. As fazendas eram para eles inabitáveis, as cidades por demais prosaicas, os costumes rudes, a própria alimentação inferior.

Dai proveio o periódico estrangulamento da fortuna privada. O letrado, em regra, tornava-se funcionário ou político e o filho era o final da decadência. Costumava-se dizer: "Pai rico, filho nobre, neto pobre". A nobreza traduzia-se nos hábitos, nas roupas, nos ademanos europeus, que caracterizaram nossa aristocracia postiça no século XIX e primeiros anos do século XX, quando a mais alta ambição era uma viagem à Europa e um dos mais esperados passeios locais era uma visita aos transatlânticos ingleses que ancoravam em nosso porto.

A carência de um centro cultural concorria para que polarizassem nossa vida espiritual às cidades de ultramar, consolidando, na maioria, a consciência de nossa inferioridade e, numa reduzida minoria, um complexo de inferioridade que tomava forma de jacobinismo fanfarrão.

Era, pois, desajustamento individual por falta de campo de estudo apropriado, e desajustamento coletivo por ansiosa falta de sentido da vida da sociedade, em pleno desenvolvimento material — população, estradas de ferro, indústrias nascentes, ideais políticos ampliados, dinamismo social crescente.

Em Rui Barbosa, o fenômeno manifesta-se na inquietação ansiosa de um inadaptado. Há um torcimento na sua vocação. Ainda que o consideremos um grande jurista, vemo-lo, a distância, como educador e filósofo. Todos os componentes de sua personalidade se entrosam nesse traço predominante da visão universal de um Aristóteles, do idealismo político de Platão, da coragem do sa-

crifício de um Sócrates. Seu Cristianismo era ativo e não contemplativo. Só nos penetrais da velhice começou a ceder, mas sempre revoltado, até a explosão final do seu dia derradeiro, em nome da liberdade democrática, sobre o fulcro da autonomia dos Estados, à sombra dos princípios que se deviam preservar, à custa do abandono de todos os interesses, do conforto, da vida.

O torcimento da vocação já se transmitia por seu pai. Chamado para as pugnas oratórias da tribuna judiciária e parlamentar, João Barbosa estava prêso, pela penúria da família, aos cursos de Medicina da Bahia. Olinda e São Paulo, e mais distante, Coimbra, eram inacessíveis ao jovem meio fanático, órfão com vários irmãos, cuidados por viúva pobre.

A capacidade pedagógica da orgulhosa Bahia não lhe abria as portas da carreira jurídica, e talvez melhor, das investigações científicas ou das especulações filosóficas. Basta encarar os temas das suas teses de doutoramento e de concurso, para lhe sentir a tendência do espírito para os largos debates do século, eminentemente francês, da cultura brasileira. Dos anseios de perfeição literária, do simbolismo da frase, da força emocional das orações, tem-se a certeza de uma alma que não via na Medicina um sistema profissional de viver, mas uma aspiração humana de fazer o bem.

Todo o prefácio da tese de formatura "As Prisões do País e o sistema Penitencial ou higiene mental", é uma apologia meio gongórica de sua arte, fazendo pensar nas modernas teorias psicológicas, em que o elogio excessivo, que os lábios traduzem, é compensação do desapontamento que a alma recolhe.

João Barbosa vai à Renascença, aos visigodos e a Roma para defender os cirurgiões e os "físicos", e contestar a justiça do Rei que mandara fechar a Universidade de Coimbra. E se alonga, como justificando os valores da medicina: "Bem está se vendo que não há de ser lá de uma crônica de povo, ou dum motejo de prosador ou poeta, que se há de trazer do passado a condenação para a ciência de Hipócrates; porque dêsse tribunal não vem absolvição para nenhum dos conhecimentos humanos; mercê da ilustração, já mais altas coisas nos hão de guiar; as ciências por seu dever com a humanidade hão de ser

avaliadas; e se, já assim, havendo mister de tôdas, tôdas são tidas em muita conta, todavia, se alguma do céu abalxo, à face de Deus e dos homens, se pode ensoberbecer de muito sua beneficiadora, essa, certo, é a nossa. Não há logo dúvida senão que ela tem sôbre a cabeça grandes destinos hoje, como sempre, e portanto maior, grandíssima responsabilidade também, tanto quanto é a depositária do mais precioso do homem no meio de tanta ilustração, como é a do século. Sim, que se enquanto arte, a Medicina merece bem da República, como mão santa de anjo a aligeirar dores; enquanto ciência, enquanto teoria e a mais filosófica de tôdas, o que ainda é muito mais nobre, e tanto como é mais fidalga a cabeça que a destra, o espírito que a matéria, o agente que o instrumento, o soberano que o vassalo — porém por aí lhe vai mais perigo por onde começa de se despir de peã: — ela pode sim envenenar tôdas as fontes da vida matando tôdas as crenças do coração, bem que por aí é que se suicidará, como quem abusa da boa-fé para com inocentes". (1)

Depois, João Barbosa alcandora-se à "filosofia da Medicina, que não há sem ela, senão tomar tento consigo..."

(2) "uma escola, talvez pequena, mas bela, profunda, filosófica, original, e forte como o romeiro que, sacudida a alpercata do pó materialista ao lançar-se nas vias da peregrinação, tomou o bordão da fé para se arrimar de dia, e, para nas noites escuras alumia-lo, a lanterna da esperança". (3)

Diante das nuvens que sobem das modernas tendências materialistas, o pai de Rui exclama, reivindicador: "E, pois, clamarei rijo, que tôda teoria médica que rematar em uma negação do dogma cristão, filha de qualquer civilização será; porém da nossa, que é a cristã, não, que não há mais dizer. Será indiferente à Medicina civilizada tomar pela estrada da cruz, se da cruz para cá é que começa tudo a desbarbarizar? E que quer dizer ciência que no anfiteatro só vê órgãos, e cá fora jura crer numa vida futura? Crê, ou há medo da lei do pais, que não é atesta?"

(1) Oliveira, João José Barbosa d', *Tese*, 1843, págs. 12-13.

(2) Idem, pág. 13.

(3) Idem, págs. 13-14.

O médico que encaneceu a comungar em outras idéias, que ria aqui embora do humilde voto do mancebo, embora; que nem lhe direi com o século que também tenho meu direito de pensar; respeitarei o patriarca da ciência, porém seu rir não será vento frígido que me resseque o pensamento do coração, porque grandes homens me animam no pensar, e reprovam a êsse orgulho dos muitos anos. Se a teoria médica pudesse evitar de entender nos grandes problemas do homem moral, ou religioso, do seu futuro, seria sim mais árida; porém ia-lhe nisso menos perigo; mas é de todo ponto impossível: de feito, não é a terapêutica moral uma parte importante da Medicina? e, sobretudo, a verdade não concilia todos os interesses, não é paz e harmonia no mundo das inteligências? É logo certo que qualquer ciência que fere na outra, ou a guerreia, e mantém oposição formal, essa havei por averiguado que por qualquer ponto se saiu dos fatos, por alguma tangente se escapou do seu círculo; por onde a doutrina de Montpellier, única que se acorda com a Teologia, é, também, a única que aos olhos do entendedor não ameaça de se soterrar, como um cadáver". (4)

Passa depois, como voltando de um transe, a justificar a sua tese mostrando sua paixão reformatória: "Bem de vontade escrevia a pena da abundância do coração; porém assaz é tempo de acercar mais da terra; que sôbre correr o azar de me escarnecerem de místico, devo de dar razão da minha tese. Há aí uma cruzada tão formosa, que não sei coisa que mais queira, seja porque é cristã, ou por parecê-lo: ou de mancebos, ou de ardentes, cometeram reformar a hediondez bárbara e descaridosa das prisões, ou melhorar o encarcerado na mesma casa da punição; e tomaram a peito estudar o Sistema Penitenciário" (em errata, manda dizer Penitencial). "Não há melhor missão para a Medicina, e por isso tantos médicos se hão alistado sob o lábaro da reformação. Desde que um dêsses homens de prol escreveu lá na Europa: "De dia para dia, dá visos o Brasil de facilitar a adoção do sistema, e de apressar essa era, visto como trabalha na melhoria da legislação interior", de então para cá, que assentei comigo de dar no romance da terra o melhor

(4) Idem, pág. 14.

que acêrca disso me parecesse feito em Medicina. Já daqui se pode bem concluir que não tenho de examinar se a sociedade tem ou não direito sôbre a vida do homem; se o saião é uma das principais e necessárias figuras dêste mundo, como o quer um grande homem, com quem desta feita não consinto; se a pena é uma vingança, um exemplo, ou uma regeneração; se, como pensa Ch. Lucas, o sistema penitenciário tem a santa missão de abolir o tétrico gigante das vinganças públicas, — a fôrça plebéia, — ou o cepo do nobre; nem, em final, se como o entende Rossi, só haverá lugar essa abolição quando a casa penitenciária valer a impossibilitar até a tentativa de fuga: — não; meu mister não é ir lá meter a mão no ponto jurídico — e tão erichado de espinhos — do direito de punir; eu só me emprazo para provar que entre diversos sistemas de prisão, e quiçá de penitência, algum existe que é o mais higiênico, menos infenso à saúde do cativo, que, certo, enquanto no cárcere, tem jus à existência, como o homem da liberdade.” (5)

E, logo numa atitude de desculpa de suas excursões fora do campo médico do tempo, talvez levado pelo antigo desejo frustrado de estudar o Direito no Recife ou Coimbra, conclui: “Não será logo a minha questão de direito, se não médica, e muito médica: os problemas do publicista que fiquem onde são, que os não tocarei; acêrca dêle, a mim me basta haver em grande abominação o algoz, votar ódio e horror à pena de morte; saber que o só ar da nossa civilização deve em um tempo dado estragar a pena de sangue; que se havendo consumado a redenção na imolação do Cristo, a pena de morte já havia de estar abolida, e que se a vemos perpetuada é uma espécie de crime legal; porque o Cristo havia dito em um sentido absoluto: vós não matareis; que reservando Deus para si só o mistério da vida, disse evidentemente ao homem: eu me reservo também a morte; tu não matarás, porque não podes restituir a vida: — matar é atentar contra mim, é usurpação de meu direito divino, é violência contra a minha criação. Poderás sim matar; porque és livre; porém para pôr o sêlo da natureza nesta inviolabilidade da vida humana, eu dou à vítima o hor-

(5) Idem, págs. 14-15.

ror da morte, e um grito eterno ao sangue contra o matador". (6) Rui dirá 54 anos depois: "Perante mim todos têm o mesmo direito a não morrer senão por ato divino." (7) E o pai continua: "Quem medita no Evangelho, na marcha da civilização, que é sua filha, ouve a voz eloqüente de seus intérpretes, que são os Padres, é sem nenhuma dúvida adverso dessa pena bárbara porque se o Deuteronômio, às vêzes infiel ao Decálogo, pronuncia a morte contra Israel, não nos repete continuo que é destinado a reger uma nação dura, e tanto, que só a acurva o gritar por entre o trovão e o raio? E a civilização não tem extinguido as penas da barbarez, desde a descavalção, o ferro quente, e a pena de cegar, até a fustigação? E os Padres e Bispos desde S. Agostinho não se puseram sempre entre o condenado e o cadafalso — bela glória do Padre e do Cristianismo? Vou acabar este prólogo, onde muitas mais coisas se haviam de dizer, bem como sobre a linguagem; porque, escrevendo, tem o médico que defender-se da má reputação de — neologista —; e eu, obscuro escritor, que desconfiando de ser a Medicina hoje uma arte muda, estudo por livros velhos de Arraiz o romance para escrever, medroso da repreensão de Cousin, Hugo, Villemain, — homens da mais gigantesca ilustração — eu tinha que fazer a minha prol ante alguns ilegítimos Juizes, que me condenam sem talvez terem nem gosto, nem estudo da língua vernácula; porém não a farei. E ora voltando-me ao assunto filantropo da Tese: pobre, bem pobre em forças o sou, bem humilde o cabedal que possuo; mas levarei sempre a minha pedra à edificação, de muito meu bom grado; irei também a minha hora ao templo, com a minha mealha de pobreza, sim, porém trazida do coração." (8)

Tudo isso, documentado com autores antigos e recentes; com referências de Cousin — no "Jornal des Savants" — Abril, 1842 (a tese é apresentada e defendida em 1843) e com múltiplas citações de Ulpiano e outros, clássicos do Direito e da língua e de autores latinos, franceses, ita-

(6) Idem, págs. 15-16.

(7) Barbosa, Rui, *Discursos e Conferências*, 1907, pág. 438.

(8) Oliveira, João José Barbosa d', *Tese*, 1843, pág. 16.

lianos e ingleses, devidamente lançados em notas, com evidente interesse bibliográfico. Nem faltou D. Duarte com o "Leal Conselheiro" — "importantíssimo livro restituído à nossa literatura pelo Sr. Visconde de Santa-rém" — "Paris, 1842, in 4.º, pág. 168 e nota", explica João Barbosa.

Em suas frases maciças espelha-se o que se prolonga, em períodos semelhantes ao primeiro imenso e rebuscado do *O Papa e o Concílio*, em que Rui cristaliza, para tanto arrepender-se depois, seus primeiros anseios de liberdade democrática. E aqui vai bem trasladar o dizer abundante do velho pai, na apreciação da vida do encarcerado, no qual o sentimento de humanidade vence os imperativos da sanção penal, seis anos antes de nascer-lhe o filho, que sobreporia à preeminência internacional de sua Pátria a igualdade da soberania das nações.

Tôda a tese do Doutoramento de 1843 é preocupação pedagógica ou defesa da justiça ou de espírito de humanidade. O título não se firma bem: na fôlha de rosto é "As Prisões do País e o Sistema Penitencial ou Higiene Penal"; ao começar o texto depois de "Prefação", usa-se "Sistema Penitenciário", que manda corrigir na errata. Na primeira parte, "As Prisões do País" — reduzem-se às da Capital da Província: descrevem-se os vários cômodos da "mais bárbara, mais hedionda, mais mortífera, mais indigna de nós, e de qualquer povo mesmo embrutecido — é a Cadeia da Relação". Aqui João Barbosa entra em erudição histórica e agradece a seu amigo Inácio Accioli o favor de extrair de seus inéditos as notícias necessárias. Acusa a falta de iluminação, o mau cheiro, má alimentação, a promiscuidade de criminosos e acusados e exclama: "Dizei se o país é civilizado, humano, cristão!... Nestes cárceres inconstitucionais". (9)

Depois de comentários sôbre estatísticas estrangeiras, dá-nos João Barbosa uma frase que merece registro, por traduzir sua clara compreensão: "Se por cá andasse em fôro, como era dever, a necessaríssima estadística, em vez de apontar só para os livros e experiência de fora, eu havia dentro em casa mesmo achar cifras

(9) Idem, pág. 21.

médicas das moléstias e mortalidade que vai pelas nossas prisões, e desta arte obteria mais conversões; mas...

(10) O filho valorizará a estatística no Parecer de 1882.

Condenando as prisões em comum, salienta o efeito da imitação, num longo trecho bem característico de sua coragem, que legou ao filho: "Os crimes que não são cometidos por irreligião, ingnorância, egoísmo, o são por imitação, que é contagiosa. Objeto é esse que o Sr. Prosper Lucas muito esclareceu com a sua tese, sustentada em 1833 na Faculdade de Medicina de Paris. Essencialmente imitador é o homem: o duelo sucede ao duelo, o suicídio ao suicídio: isto é às vèzes uma moléstia esporádica, mais tarde uma epidemia: o painel obsceno sobressalta os sentidos: o teatro clássico ou o romântico, a Ester de Racine, ou a Tòrre de Nesle de Dumas, acreditai, retinem em mais de um coração: a imprensa lá pinta com um colorido admirável o caso de Henriqueta Cornier, e daí a pouco multiplicam-se as monomanias homicidas: Goethe escreve — Werther —, para logo os suicidas contristam a Alemanha: Schiller compõe os — Salteadores —, de seguida os garfos mais novos das melhores famílias germânicas se alapardam na estrada a saltar: e só o espetáculo do fato seria de menor fôrça simpática? A fé, que não! O homem vê o sangue derramado a punhal, ou no patíbulo, e é tomado da tentação do sangue. Todos sabem que conta Plutarco que as raparigas de Mileto andavam à competência a enforcar-se, até que o pudor ameaçado pela Lei as conteve: no Egito, sôbre o reinado de Tolomeu, com o pregar do Estóico Hegesias, lavrou outra epidemia moral: em outra ocasião as mulheres lionesas aporfiam afogar-se, como refere Prime-rose, e, relata um historiador antigo, diz Esquirol, que já em Marselha as donzelas matavam-se pela inconstância dos amantes. Os filhos do Peru, e México, com a invasão da Espanha, suicidavam-se tão espantosamente, que, quer um cronista, mais pelas próprias mãos, que pelo ferro inimigo acabaram: traz Sydenham, nas obras completas, tom. 2.º, reportando-se a Montaigne, que com as guerras do Milanês, êste povo impacientado de tanto variar da fortuna, em tal maneira se resolveu a morrer, que mais

(10) Idem, pág. 27.

de 25 pessoas em uma semana se desquitaram da vida: em 1813 houve outra em uma aldeinha; uma mulher enforcou-se, o exemplo rapidamente se derramou; as exortações religiosas a comprimiram. Esta nevrose de inclinações, que é às vezes extravagantemente fiel na reprodução do ato que a imitação copia, que influência não exercerá onde forem reunidos, e iguallados pelo aviltamento da miséria, muitos facínoras? Como é que não será preciso para baixar à enxovia uma guarda respeitável? Para que pasmar que com o maior artifício, segredo, e cautela levem a cabo todos os dias o arrombamento das cadeias? Daqui é que nasceu o sistema da solidão penitencial; quase que supõe-se o delinqüente eivado de uma loucura, e êle vai para um cárcere, que tem tôda semelhança de hospital de dementes. Assaz é verdade, no sentido mais filosófico, o crime é uma demência! mas não queira Deus que eu haja por monomania a tôda casta de crime; que bem sei o perigo desta opinião tôda hipotética: por onde, sem estar pelas idéias de Gosse, aponto só os fatos daquela propagação epidêmica, acho-lhe em muitos casos todos os sintomas de doença popular, e fio que sua medicina está na supressão do exemplo: eis como passo da condenação do antigo para a adoção do novo modo de prender: — é o sistema penitencial. Eu logo não vacilarei ante a ciência e a humanidade em preferir o novo regime, sem me importar se as circunstâncias pecuniárias do país poderão favorecer os avisos da filantropia; êsse é o mister de quem rege os destinos do país, a mim só incumbe definir e sustentar a hygiene penal. Tentemo-lo". (11)

Eis aí uma atitude ingênuamente filantrópica e idealista: o teórico doutrina, alheio à realidade da natureza precária do homem e da sociedade. Na segunda parte, volta-se a falar em "Sistema Penitencial", em que se define o "solitary confinement", baseando-se em tradução francesa; faz-se a justificação dos Evangelhos em favor do encarcerado, dão-se percentagens de mortalidade; mostram-se as tentativas da "nossa ilustre Câmara Municipal" empreendendo uma prisão filantrópica, havendo erros por se não conhecer o método americano;

(11) Idem, págs. 28-29.

descrevem-se prisões do estrangeiro; mostra-se a função da Medicina nesses ambientes; fala-se no tratamento físico — reclusão e separação — alimentação — exercício e repouso — sono e vigília — vestiduras — asseio — castigos disciplinares — tratamento intelectual, moral e religioso.

Aí o doutorando de 1843 vai ao patético, passando pela sua fé na educação: "Logo deve haver educação moral sim; porque, como discursava Royer Collard em 1817, nascem os bons costumes da educação, que única os cria e perpetua, que única ensina de verdade o dever reduzindo-o em prática; e religiosa, também sim, que êle mesmo dizia que a religião é a que dá sanção à moral. Meditemos um pouco nisto. Quem nos derrama cá dentro o sentimento moral do dever é a fé religiosa — fé que se perde, como o aroma, mas que não se aprende, como o que vem de cima: a ciência ou a consciência intelectual do dever, essa sim que da educação nos mana, — educação que com a instrução se adquire, e que ambas os homens no-las podem dar; mas vale tanto aquela fé que nas fibras do coração com o nascer já nos vem impregnada, que quantos povos a trazem perdida, tantos a andam suprindo, a poder que podem, nas escolas primárias; — atentai na França. E, oh! na vivenda soidosa da punição com a religião não há de ser bem-vinda? Por isso nenhum livro li sobre o meu ponto, que a não invocasse, como a fada suavíssima do coitado a penar-se, (até no sistema antigo); e onde vulgacho não era, como nos Estados Unidos, essencialmente religioso, aí era o lamentar e o descer na regeneração. Não há aí nada que eu veja mais ferrenho, mais acabrunhador, que essa solidão de muitos anos, e até à hora do passamento, em que se jaz o homem da penitência penal entre as 4 paredes da casinha, do arrebol da manhã à postura do sol, à cerrada da noite, a trabalhar, a ler e a meditar fundo, onde não lhe falece o ar, a luz e o pão, mas onde não vê sempre, como o suspira o solitário, o objeto das afeições queridas, que lá se ficou das portas da prisão afora: dentro no homem a mente a avoejar, como a ave das coisas sinistras, por cima do chão do crime e do sangue, aonde

achará pouso? O coração andarejo por funestíssimos erros, aonde haverá esperança?" (12)

Conclui-se a tese num trecho mais longo, imaginoso, verboso, ardente, a retratar inteiro o caráter do homem: idéias novas e contundentes, frases raras e reboantes. E mais ainda, em notas, a justificativa do dizer rebuscado e precioso; do "beber seu cálice de amaríssimo amargor", fundado no francês e no inglês, nos clássicos portugueses, afirmando categórico e conclusivo, em reação a uma crítica de periódico da época: "Portanto este engraçadíssimo e enérgico modo de dizer não é só de puristas, é de quem sabe escrever com graça, prosadores e poetas cabais, em toda língua. Como anda atrasada entre nós a arte da crítica! Dar lições sem saber... que ridiculez!" (13)

Era uma reação da personalidade que se sentia acima do meio. Tem-se talvez aí a chave do mistério do seu desastre no Concurso de 1846, no qual obteve 2 votos favoráveis e 9 contrários, que levaram vantagem a seu antagonista. Parece claro que sua tese não é de Medicina Prática e sim de Filosofia Biológica. A idéia de "porque as artérias cerebrais não possuem o mesmo grau de elasticidade que as demais", problema a que não sabemos se a ciência respondeu, deve ter sido causa de discussões cheias de hipóteses inseguras e improváveis. Calcule-se o plano de ambiente de 1846, a força das correntes partidárias dos dois concorrentes (o concorrente de João Barbosa fazia o terceiro concurso; também João Barbosa se inscreveria em outros sem êxito), — e se explicará a retumbância do pleito nas folhas dos periódicos: João Barbosa vai discutir com Antônio José Alves, pai de Castro Alves, assuntos de sua prova escrita. Avalia-se a intensidade da pugna.

É talvez esse o fundo da repugnância de Rui Barbosa aos concursos, e de sua referência a polêmicas em que ficam comprometidos os professores, como se vê no Parecer do Ensino Primário (pág. 291). Aliás Rui Barbosa segue a boa doutrina combatendo os concursos, no Parecer sobre Ensino Secundário e Superior.

(12) Idem, págs. 49-50.

(13) Idem, nota de rodapé (50), pág. 50.

Verdade é que João Barbosa, não conseguindo as graças da Congregação examinadora em seu concurso, não é aproveitado depois por Couto Ferraz, em ato de Reforma da Faculdade de Medicina, e ao Conselheiro Albino escreve amargurado, ridicularizando o "Pedreirinha", a quem logo assaca insultos, recordando incidentes da vida colegial e alardeando a sua própria superioridade. Era sempre a mesma reação psicológica.

Há que estudar ainda um fator. A que se pode ligar a vida turbulenta de João Barbosa, que vai à ruína financeira, depois de sucessivos contratempos políticos e estéreis esforços forenses, jornalísticos, educacionais, tentativas magisteriais, como que em perpétuo sonho ou alucinação, em busca do aperfeiçoamento social?

Não só às tendências da família: o clima social, o exemplo de outros homens predomina. Um outro médico e bacharel em filosofia aparecerá antes na cena como outra vocação torcida.

Cipriano José Barata de Almeida acumulara em Coimbra os estudos de filosofia e as lições de cirurgia, que interrompe ao morrer-lhe o pai. Volta à Bahia, onde é agricultor e clínico, mas, sobretudo, dá curso às idéias francesas da revolução, cai nas malhas da polícia colonial, entre os inconfidentes de 1798, defendidos por José Barbosa de Oliveira, quando rasga o lado esquerdo com uma tesoura de unhas confessando haver já de costume, quando sentia uma paixão mais forte, o ferir-se e fazer em si cousa que lhe causasse dor, mostrando cicatrizes no peito.

Vai às côrtes de Lisboa, onde afronta o populacho, foge para a Inglaterra, instala sua demagogia em Pernambuco, preferindo seu jornal, como Rui no fim da monarquia, recusa a cadeira de Deputado à Constituinte Brasileira, a que a Bahia o elegeu contra a vontade de José Bonifácio, deixando a oportunidade para José da Silva Lisboa, e é, afinal, encarcerado até 1829. Em dezembro de 1830, é recebido na Bahia entre "fogos de artifício, repiques de sinos, vivas e aplausos de grande multidão, além de Te Deum Laudamus, com sermão, e outras demonstrações de desmanada amizade, descante, tangeres e poesias".

Nos primeiros meses de 1831, foi um ídolo dos balanos; acalmou o povo amotinado, contra o qual não queria carregar militarmente o Visconde de Pirajá. A sua saúde,

bebe-se de joelhos nos festejos. Todavia, em 28 de abril, é prêso e levado para o Rio de Janeiro. Libertado em 1833, com 71 anos de idade, pouco demora na cidade que lhe foi berço e vai ao Recife, para a vida de panfletário impenitente, sendo eleito suplente de deputado provincial em 1835, para logo incluí-lo a Paraíba na lista triplíce para o Senado do Império. Mas a ruína financeira o leva mais ao norte. A capital do Rio Grande vai conhecer o ancião de trajes curiosos que ensina no Ateneu, clinica pobremente, alardeia suas peripécias, "recita Gregório de Matos e ataca desabridamente a Feijó e Araújo Lima, José Bonifácio e Antônio Carlos". A tradição o traz até Câmara Cascudo, que lhe estuda a vida.

Este drama político se desenrola na adolescência e juventude de João José Barbosa de Oliveira.

As emoções da volta do herói, em meio do foguetório de dezembro de 1830, colheram-no aos 12 anos de idade e as aventuras do Recife, Paraíba e Natal quando o jovem se agitava entre desejos de estudar Direito e a conformação a seguir a Medicina. Ao morrer Cipriano Barata, João Barbosa fazia 20 anos e é apreciável que sua tese de doutoramento recaísse no estudo das prisões do Estado, de que o inamolgável demagogo fizera ponto de honra nos seus requerimentos revolucionários nas Côrtes de Lisboa e que transcrevemos de Câmara Cascudo: "O escândalo com que ainda hoje se conservam quase todos os instrumentos com que a tirania nos esmagava; a animosidade com que ainda se abusa dos ditos instrumentos, fazendo que alguns juízes olhem para o despotismo como dormente, e não como defunto; exigem que eu requeira o seguinte: 1.º — Que se arrombem todos os segredos, fazendo dêles salas e quartos cômodos, claros e arejados. 2.º — Que se ajuntem tôdas as correntes, grilhões, anjinhos, tenazes e o cutelo de esquartejar, e degolar as infelizes vítimas, e que tudo seja lançado no abismo do Oceano. 3.º — Que se extingam todos os calaboiços e masmorras que se acham quase dentro d'água, ou debaixo de abóbadas úmidas, indo já ordem à Bahia de Todos os Santos para fazer tudo isto, ficando logo e logo extinta a prisão que se acha debaixo da abóbada do forte de S. Pedro; e a outra infernal masmorra do forte do mar, pegada à cisterna, a qual masmorra tem

17 passos de comprimento, e 4 de largura, tenebrosa e cheia de morte, e a outra abóbada da praia da Jequitaia e outra qualquer que estiver em idênticas circunstâncias; as mesmas ordens devem ser mandadas para tôdas as províncias do Reino Unido". (14)

Cipriano Barata viveu na tradição demagógica até os princípios do século XX quando ouvi os meus maiores referirem-lhe o nome com entusiasmo. Será necessário descobrir até que ponto João Barbosa ficara sob o prestígio desse rebelado, defendido no júri de 1799, por seu tio, depois D. Frei José de Santa Escolástica e Oliveira, Abade de São Bento, de quem o menino gostava de ouvir as habilidades e recursos do famoso julgamento.

A energia acumulada por essa concentração emocional haveria de pô-lo na cauda do movimento, a que outro médico desajustado, convencido de vários delitos, morte, desfalque, e outros, apesar de seus serviços nas lutas de 1823, a despeito do seu triunfo como professor de Medicina e dos hinos de glória de Junqueira Freire, não obstante os seus esforços no "Investigador" e no "Novo Diário da Bahia", daria ao menos o nome. Mal João Barbosa começava o curso médico, entre a pobreza, que não lhe permitia ter a roupa indispensável, dois anos antes, e as teorias libertárias de Sabino Vieira, que não mais influíam na França, mas enchiam a inteligência e o coração dos enfatuados balanos do segundo quartel do século, é nomeado, com 19 anos, oficial de Secretaria do Estado de Negócios da Justiça da República Baíense. Nessa mesma época, outro estudante de Medicina, Antônio José Alves, que depois discutiria material de prova de concurso do futuro agitado e malogrado candidato a professor de Medicina, ficava ao lado da legalidade, sendo depois catedrático, e exercendo duradoura influência nas sucessivas gerações de estudantes.

João Barbosa, pai de Rui, e Antônio José Alves, pai do Poeta dos Escravos, podem constituir um tema de estudos aprofundados da vida da Bahia nos três primeiros quartéis do século XIX.

(14) Cascudo, Luís da Câmara, *O Doutor Barata, político, democrata e jornalista*, pág. 20.

Ao lado dêsses homens vivia um inglês naturalizado brasileiro, que é centro das atenções do mundo culto da cidade na adolescência de Rui. É Jonathas Abbott, professor de Anatomia, mestre e autor de uma gramática da língua inglesa, orientador de Franco Meireles, prestigioso fomentador das belas-artes. Sua influência nas relações de João Barbosa haveria de dar ao jovem Rui um rumo seguro no estudo do Inglês e na admiração pela ordem britânica.

Ficou-nos entre seus múltiplos trabalhos um pequeno discurso de 1858, encerrando o curso de Anatomia, que é um exemplo de clareza didática na distinção das qualidades dos alunos, que se cotizaram, entre eles o primeiranista Ernesto Carneiro e o segundanista Odorico Odilon, para auxiliar a publicação do folheto: "De alguns de vós nos exames que se aproximam, nada receio: pelo contrário tenho a certeza conscienciosa da nota, que lhes há de caber; e a merecem pela sua estudiosidade, e exemplar comportamento; e muito sinto que a Lei me não proporcione um meio de personalizar o meu encômio.

Em outros descubro talentos, que seus donos desconhecem, ou menosprezam: bafeja-lhes a fortuna acasos, dos quais eles deixam de tirar o fácil partido; e assim ficam marcando passo na carreira, e queixam-se de todos, menos daqueles que mais culpa têm.

Outros conheço lutando com dificuldades desanimadoras, até estudando contra a vontade, e fazendo por triunfar na luta pela força da inércia. Desperte-se nos corações dêstes o latente fogo do brio: ele fará nascer a coragem, e esta não deixará de receber oportuno auxílio. Dai-lhes a mão, vós outros de talentos: não sucumba o fraco, quando ao pé estão fortes, que possam valer, salvar.

Também creio que conheço a alguns de vós, que ainda não encararam a Medicina, nem estudo algum, com a sudez que lhes convém. Admito que leiam; mas pouco digam: têm compreensão, mas são volúveis. Estai certos de que se muita aplicação nem sempre consegue a palma desejada, a leviandade corre risco de a ver escapulir das mãos. O saber é qual Ninfa da floresta, que há de ser procurada para ser obtida: ela se mostrará esquiva; mas nunca deixa de premiar o seu verdadeiro amante. Começai

pois a emendar a mão: coadjuvai-vos mutuamente; e terei o indizível prazer de ver aproveitado o tempo, que todos havemos gasto neste estudo tão sublime e importante". (15)

Mais além, dá-nos um registro do interesse dos jovens do século passado pelo estudo: "Tal tem sido a vossa assiduidade, que, quando por causa das incessantes chuvas, nem escravos, nem brutos podiam transitar pelas ruas e praças desta cidade, nós às 8 da manhã em ponto temonos aqui achado sem faltar um só, ensopados sim, mas respondendo à chamada. E esse zelo nada significa? Nada vale, quando aliás se sabe quão fácil é obter um atestado de doente até sem ver o atestador? Não posso pois deixar de render-vos mui sinceros agradecimentos, e louvores pelo vosso comparecimento durante aquela estação invernosa. Quantas vezes na Europa em dias semelhantes os salões, os anfiteatros, as aulas e as enfermarias são perfeitos desertos! Honra pois vos seja feita, e seja-vos levado em conta, se de tanto houverdes mister". (16)

Por fim, demonstra sua capacidade de mestre apelando para os alunos a fim de concorrerem para a formação de um centro de estudos positivos, pelos quais se chega aos segredos da natureza: "É cada vez mais palpitante a necessidade de uma Escola Prática entre nós, para despertar o gosto em uns, desenvolver, encaminhar e aperfeiçoar o de outros; converter o horror de outros em um sentimento de curioso interesse, e franquear aos alunos todos os recursos possíveis, aplinar-lhes as dificuldades, remover, obviar mesmo quaisquer riscos, e manter a necessária ordem, decência e polícia; e finalmente para arrecadar para o Gabinete as peças dignas de ser conservadas.

Muitos dentre vós têm mostrado decidido gosto pelo estudo da Anatomia; mas falta-lhes o elemento apropriado; e se este não fôr oportunamente proporcionado, tal gosto deverá languescer à míngua; sem falar da irremediável falta, que ela fará no prosseguimento dos estudos médicos, e prática ulterior.

(15) Abbott, Jonathas, *Discurso de encerramento do curso de Anatomia da Faculdade de Medicina da Bahia*, 1858, págs. 4-5.

(16) Idem, pág. 7.

Nestes termos permiti que vos recomende que não percais a ocasião de irdes aumentando o modesto capital que possuíis com novas adições. Cada verdade anatômica comprovada na ponta do escalpêlo traz consigo a sua recompensa. De agora em diante não será o agulhão do dever, que vos mova, será sim um impulso espontâneo, uma convicção da importância do objeto em vista. O estudar a organização é caminhar por onde Deus andou: é verificar com os próprios olhos os meios que o Criador estabeleceu para obter certos fins: é ficar a cada passo estático, sem poder decidir acêrca de uma infinidade de combinações físicas em relação com a Biologia e a Psicologia". (17)

Comparado êste espírito com o de João Barbosa, tem-se algum fundamento para compreender os ímpetos e as suavidades de Rui em tôda sua vida.

(17) Idem, págs. 8-9.

III

INFLUÊNCIA DOMÉSTICA E ESCOLAR EM RUI

A formação de João Barbosa, sua vida social e partidária, na confusão política da Independência até os fins da primeira metade do século XIX, teve de dar a Rui uma atitude ansiosa de democrata reformador. Foi exemplo permanente de protesto, reação, represália, ao lado de um esforço metódico de educação do menino. Era João Barbosa homem de "antes quebrar que torcer", como o foram seus ancestrais. As opiniões, naquele tempo, eram dogmas. Indivíduos e partidos, agulhoados pelo ridículo dos adversos, persistiam nos erros, esquecidos do interesse pessoal e coletivo. Tal atitude dominou a João Barbosa, nas lutas com o cunhado Luís Antônio e nos ressentimentos com os parentes do Recife, de quem afastou o filho, ao perder a esposa.

Seu casamento estivera também cercado de amarguras, pois a família da noiva, que era sua prima carnal, no ramo Barbosa de Almeida, não desejava o enlace. Rui Barbosa, estudante em Recife, cercado pelos carinhos da família materna, não pôde corresponder às gentilezas dos parentes, que o consolavam quando da perda da mãe, diante da advertência paterna de que poderia parecer que as hostilidades no tempo do casamento tinham sido justas.

Este comportamento do pai, aprofundando mágoas que vinham das lutas com o primo Luís Antônio, "seu amigo como não fôra de ninguém", de quem se afastou, ao fragor da cisão dos liberais chefiados por Saraiva, era uma forte base de fixação do filho, que se lhe identificava nos pendores oratórios, nas intransigências de opinião, nos extremos pela correção verbal, bebida nos mesmos clássicos, em madrugadas longas, à luz da vela, que a mãe fazia apagar quando João Barbosa foi deputado geral.

Nos modernos métodos do estudo da personalidade, vemos que os atributos que mais criticamos nos acompanham de perto. E João Barbosa nos dá esse traço quando afirma, orgulhoso, que seguiria o seu primo e cunhado, "conquanto não queria ser soldado do T. Ottoni e outros que tais, que têm mais orgulho que princípios". Mas logo depois os "princípios" levaram-no a deixar o primo e acompanhar a Dantas, Saraiva e Ottoni.

A instabilidade psicológica do pai de Rui, seu desajustamento social, em meio dos ansiosos esforços de ascensão, criaram-lhe empecos inexpugnáveis, que o baixaram aos planos mais dolorosos da decadência econômica, em meio à qual nunca desprezou o idealismo político, sem método construtivo e organizador. Dos seus derradeiros esforços, depois das atividades de advogado-rábula, é a olaria de Plataforma, que redundou em falência. Essa pugnacidade desordenada criou no povo um estereótipo deprimente que nos foi transmitido pelo geógrafo e historiador filósofo Aureliano Henrique Tosta, oito anos mais velho que Rui e professor nos colégios da Bahia, desde a juventude. Ao angustiado político costumava chamar "João Pinguinho, frasquinho de veneno". Era a época dos apelidos na Bahia, no Rio, em toda parte, em que os jornais satíricos, ao lado das repulsas de caráter material contra as residências, eram o escoadouro da bile dos políticos e da vingança do povo, pasquins muito lidos nas rodas partidárias, pelos quais se difamavam os que não tinham defesa e se "punham rabos" nos que conservavam a vida limpa, no trato dos dinheiros públicos e no exercício dos cargos administrativos.

Há de parecer estranhável que homem de tal temperamento viesse à tona, em ambiente conservador como a Bahia. Bastará, porém, somar o seu talento verbal, ritmado no metro revolucionário da época, no país e no estrangeiro, com sua vontade de quase fanático e com os valores sociais da influência de uma família de antigos brasões. Sua pobreza contrastava com a segurança social do primo magistrado, que o ajudara a educar-se, e do cunhado que lhe deu a primeira cadeira de deputado e de quem se afastou depois, ao calor da paixão e na corrente de proclamados ideais progressistas. Os clãs fami-

liares eram poderosos, e os talentos brilhantes, ainda que desajustados, eram o orgulho dos parentes que tinham esperança das vantagens, ou receio da perseguição, na eminência legislativa ou administrativa, a que se conseguissem alçar. A mesma contribuição inicial recebeu Rui Barbosa, que se tornou "filho" do Cons. Manuel Dantas, pelo "legado sagrado" que lhe transmitiu João Barbosa na hora da morte. No entrechoque de forças, o sentimento de família, ou espírito de clã, quando não levava aos rancores mais violentos, do regime de talião, que através de decênios ensanguentou o interior do país, era decisivo até na ascensão social dos homens alta ou medianamente inteligentes, que, sem aquêles, dificilmente subiriam.

Verdade é que João Barbosa não tinha, como o filho, a miraculosa força e o equilíbrio relativo, que, em Rui, parece ter-se originado da firmeza e constância de sua mãe. Rui triunfou, num batalhar incessante, mas o pai declinou cedo e tombou, em meio dos tropeços que seu caráter ou sua sorte semeou pela vida. Sucumbindo na pobreza, inspetor da Santa Casa de Misericórdia, cargo em que lhe sucedeu o filho, legou-lhe dívidas e ódios dos adversários, dos parentes, dos professores do Liceu Provincial. Tôdas as deformações sociais resultavam da luta incessante com o meio, em nome dos princípios que representam o ótimo, sem jamais alcançar o bom ou sequer o regular.

Em vida, fôra o mestre permanente do filho, como James Mill o havia sido do grande Stuart Mill. Neste ponto é que nos cabem de novo algumas cogitações de ordem cultural.

Não pode haver imitação entre os dois pais, através da Memória de John Stuart Mill, cujo manuscrito alcança 1870. Rui já era homem e a missão paterna datara de vinte anos antes. James Mill, muito pobre, fôra educado na Universidade de Edimburgo, mediante uma bolsa que a espôsa de John Stuart e outras damas haviam fundado, para instrução de jovens destinados à igreja.

James Mill finalizou o curso universitário, mas abandonou a carreira eclesiástica, fazendo-se professor em famílias nobres, e depois publicista em Londres. Pobre e cheio de trabalhos, escrevendo durante dez anos a His-

tória da Companhia das Índias, tomou a si, desde cedo, a educação dos filhos, sobretudo do primogênito John Stuart Mill.

Aos três anos, a criança já aprendia palavras gregas e depois fazia a tradução das fábulas de Esopo. Aos 8 anos, aprendia o latim, quando já lera, sob a direção do pai, diversos prosadores gregos, entre os quais todo o Heródoto, a *Ciropedia*, *Conversações memoráveis* de Sócrates e algumas vidas de filósofos, alguns diálogos de Platão (aos 7 anos de idade). O pai exigia do menino não só tudo que ele podia, mas ainda o que era freqüentemente impossível fazer. A criança estudava seu grego na mesma mesa em que o pai escrevia a *História da Índia*. Não havendo dicionário grego-inglês e não podendo o estudante usar o grego-latim, por não haver começado esta língua, interrompia freqüentemente o escritor, que pacientemente lhe explicava os significados, apesar de ser o mais impaciente dos homens, no dizer do filho.

Como as línguas clássicas, o jovem Mill aprendia a aritmética e a história antiga e contemporânea e reduzia às suas próprias palavras tôdas as conversas de diferentes assuntos, que mantinham com James os vários amigos, em múltiplos setores das ciências sociais.

Aos oito anos, começava Stuart o latim, ensinando aos poucos aos irmãos menores, que davam as lições ao pai. Com a responsabilidade pelos irmãos e irmãs, o menino, servindo de guia, aprendia mais, porque se via obrigado a guardar com mais rigor o que estudava. No mesmo ano em que começou o latim, entrou em contacto com os poetas gregos, pela *Iliada*, e só depois que já estava um pouco adiantado entregou-lhe o pai a tradução de Pope, que o menino leu, inteira, vinte ou trinta vezes. Dos oito aos doze, leu as "*Bucólicas*" e a "*Eneida*", as "*Metamorfoses*", algumas comédias de Terêncio, dois ou três livros de Lucrécio, as "*Cartas Aticas*" de Cícero, as "*Helênicas*" de Xenofonte, grande parte de Demóstenes, e, entre outros, a "*Retórica*" de Aristóteles, "que era o primeiro tratado científico sobre a Psicologia e a Moral" que lhe chegava às mãos.

Nestes traços, que se multiplicam nas memórias de Stuart Mill, vê-se a intensidade do esforço do menino ge-

nial, que o pai não deixa ir à escola e que viverá sem a "ação corruptora que os meninos exercem uns sobre os outros" e "sem o contágio dos pensamentos e sentimentos vulgares".

Será interessante ver nas Memórias, como não havia exercícios musculares, como o menino ficou desajeitado, por muito tempo, para tudo que exigia destreza manual e como o sábio considera que sua educação foi mais para o saber que para a ação.

Entretanto, quer na formação, quer nas campanhas sociais, quer nas políticas, Stuart Mill lembra passagens da vida de Rui. O pai dêste não o iniciou no Grego, nem no Latim, porque o ambiente era outro e outra sua orientação cultural, atraído para a política e atribulado pela profissão da Medicina, que não amava. Educando o filho pela mão de outros mestres, dava-lhe porém a mais constante assistência e o punha desde cedo em contacto com os clássicos da língua e com os pensadores ingleses, americanos e franceses, que lhe vinham em livros adquiridos com sacrifício dos poucos recursos. Por seu lado, Rui sofreu a contaminação de "idéias vulgares", na inveja e na calúnia, que o assaltaram desde o Ginásio Baiano.

A formação humanística de Rui não teve inicialmente a sólida base helênica e latina e o ambiente do baiano era o da política partidária da intriga, da cisão, da oratória popular, enquanto o do inglês brilhava com Jeremias Bentham e David Ricardo que se tornaram permanentes interlocutores do pai de John Mill.

Mas Stuart parece preceder Rui: "Se as lições de moral, que nos dão, fazem muito, as que recebemos indiretamente fazem ainda mais. Meu caráter não recebeu somente o selo do que meu pai dizia ou fazia diretamente no sentido de minha educação moral, mas formara-se também, bastante mais, ao espetáculo do que ele mesmo era". (17-A)

Ainda parece cabida uma apreciação do filósofo inglês, aplicável à pedagogia de João Barbosa. O filho glorioso repetiu várias vezes entranhados sentimentos de gratidão e o pai os traduziu até no verso, ao ver partir o matriculando do Recife. Há porém aí um quê de intelec-

(17-A) Mill, John Stuart, *Mes Mémoires*, 1875, pág. 45.

tual, de ambicioso, mais desdobramento da personalidade paterna meio frustrada na pobreza e na insatisfação política, na insegurança econômica e social, do que terno sentimento que se não traduz, que nos faz mudos na emoção da despedida. Como entender a tristeza de João Barbosa, ao final de um dos triunfos oratórios do filho e sua frase: "Até onde irá Rui?" senão como o inverso do sentimento de Alexandre, ao ver que o pai não lhe deixava espaço para a ambição de glória?

Eis porque talvez caiba a revelação de Stuart Mill, a quem não faltou devoção, mas que não sentiu pelo pai, por não recebê-la, a ternura que, mais felizes, por não sofrerem dele tão direta influência na personalidade, os irmãos menores revelaram.

A influência doméstica de Maria Adélia, mãe de Rui, dera-lhe a responsabilidade econômica do lar e o casal de irmãos cresceu na atmosfera intelectual que proporcionava o marido e a autoridade ordeira e religiosa da esposa, talvez amarga e serenamente contemplativa, ante os excessos verbais e a dispersividade doutrinária daquele a quem ligara a vida, nos sonhos da virgindade, contra o pressentimento tutelar dos seus, que desaprovavam o casamento.

O calor da imaginação de João Barbosa devia chegar à incandescência, ao meio remorso do seu amor, e à justa suspeita dos sofrimentos íntimos da sua companheira. Seu esforço inconsciente de compensação psicológica intensificaria seu desvêlo na formação intelectual do filho, espírito e inteligência dos mais luminosos e fecundos, e o lar se tornava uma escola, sem os encantos da candura repousante do aconchego emotivo, em que as almas crescem na inocência despreocupada da infância e da puerícia, e se requeimam ao sol mui brilhante da inteligência precocemente tufada de fatos lingüísticos e relações da ciência.

Do pai, ao lado da influência materna, ele fala sempre como fonte de energia, de resistência, de intransigência, de inquebrantabilidade, de benignidade e de abnegação:

"Espírito supremo daquele que me ensinou a sentir o direito, e querer a liberdade; daquele cuja presença íntima respira em mim nas horas do dever e do perigo;

daquele a quem pertence, nas minhas ações, o merecimento da coerência e da sinceridade; emanção da honra, da veracidade e da justiça, espírito severo de meu pai... imagem da bondade e da pureza, que verteste em minha alma a felicidade do sofrer e do perdoar, que me educa-te no espetáculo divino do sacrifício coroado pelo sa-crifício, carícia do céu no horizonte da minha tarde, anjo da abnegação e da esperança, que me sorris no sorriso de meus filhos, espírito sideral de minha mãe... se o bem desabotoa alguma vez à superfície agreste de minha vida, vós sois a mão do semeador, que o semeou... vós, cuja energia me criou o coração e a consciência, cuja bênção derramou a fecundidade sobre as urzes de minha natu-reza. Quando, na minha existência, alguma cousa possa inspirar gratidão, ou simpatia, não me tomem senão co-mo o fruto, em que se mitiga a sede, e que se esquece. Vós, autores benignos do meu ser, vós sois a árvore da-divosa, cujos benefícios sobrevivem no reconhecimento, que não murcha. Estas flôres, magia de um jardim ins-tantâneo, onda esparsa de uma alvorada balsâmica, estas flôres em que se desentranha, ao contacto da Bahia, o berço, que me afostes com a vossa ternura, que me guardastes com as vossas vigílias, que me perfumastes com as vossas virtudes, estas flôres são vossas: recebei-as. Que elas envolvam no seu aroma a vossa memória, rea-bram, em cada geração de vossos netos, aos pés da vossa cruz, e deixem cair o refrigério de seu orvalho sobre as paixões corrosivas, que ulceram a pátria, amofinando-lhe o presente, ameaçando-lhe o futuro". (Resposta a Manuel Vitorino, 7 de fevereiro de 1892). (18)

Alguns dias depois, no Asilo Filhas de Ana de Feira de Sant'Ana: "A política semeia, há há quase duas déca-das, contra mim, a mais malévola reputação de impiedade, materialismo, ateísmo. A política? Não. Por que nodoar um nome tão grande? A política? Não. A calúnia, a velha barregã posta ao serviço de tôdas as causas pudendas, a comadre imemorial da improbidade e da inveja, a sórdida alcoveta das torpezas do histerismo dos partidos, a ladra concubinária do jornalismo trapeiro, a sinistra envene-nadora da honra dos estadistas e dos povos. Há quase

(18) Barbosa, Rui, *Visita à Terra Natal*, págs. 30-31.

vinte anos que ela me segue a pista, me profana o lar, me revolve o coração, me conta, por assim dizer, as pulsações, para as converter noutros tantos delitos. *Não lhe escapou o próprio leito mortuário de meu pai, cujos dedos ainda sinto entre os meus cabelos, nos carinhos com que me abençoava na hora derradeira, afagando-os, cujas mãos se apertaram às minhas, ao exalar do último suspiro; cuja memória recebeu de mim o culto de doze anos de trabalho, consagrados à sua honra*". (19)

Em repetidas oportunidades filia sua própria conduta aos exemplos do pai, ainda nos seus verdes anos.

Justificando-se, em 1921, aos seus 72 anos, da sua independência dos partidos, baseia-se nas intransigências do pai, confessando que ainda lhe palpitava na memória uma lição que bebera aos quatro ou cinco anos. Aqui parece haver um engano, pois o fato deve ter ocorrido mais tarde.

A utilidade, porém, do ensinamento, ao lado do exemplo de linguagem, simples e clara, aconselha transcrever todo o trecho, onde Rui se mostra em antagonismo com os partidos da época: o Conservador, o Liberal e o Republicano.

"Em antagonismo com o Conservador porque desde estudante se inscrevera entre os liberais radicais, na sua milícia mais ativa, criando, em S. Paulo, ainda quartanista de direito, com Luís Gama, Américo de Campos, Bernardino Pamplona e Benedito Ottoni, o "Radical Paulistano", de que foi o principal redator. Nem jamais teve com aquela facção outras relações, que não as de adversário desenganado. Monarquista de convicções arraigadas, era meu pai, e, juntamente, liberal irredutível, que bebera as idéias na escola do constitucionalismo inglês. Não lhe parecia ainda maduro o Brasil para a república. Mas nada era mais antipático ao seu austero temperamento e alta inteligência que os reacionários do monarquismo atrasado, ou os hipócritas, sicofantas e cortesãos do imperialismo palaciano. O Dr. João José Barbosa de Oliveira não recusou uma condecoração imperial, que aliás estava fadada a envelhecer-lhe, desusada, na gaveta.

(19) Idem, págs. 71-72.

Mas não trocava essa distinção pela de, um dia (em 1852, creio eu), quando falava a Sua Majestade, na visita imperial à Bahia, em nome de uma comissão de operários, lhe ter, de fito a fito, chamado a atenção para "os ventos, que soprava, dos quatro pontos do céu". Em tempos de aulicismo era ato de intrepidez essa nota democrática, lançada assim, de presença a presença, ao imperador, entre a sua cõrte, naquela atmosfera. Essa lição bebi na primeira infância, aos meus quatro ou cinco (*) anos de idade. Mas, ainda hoje, me palpita ela na memória, entre as reminiscências mais presentes, par a par com a em que êle, doutra vez, me deixou impresso no coração o sacrossanto sêlo do amor à verdade. Estudante pertinaz e incansável, estava eu, em fins de 1864, aos meus quinze anos de idade, habilitado para a matrícula no Recife, com atestados como o do engenheiro Silva Pereira, grande matemático, rival outrora do primeiro Rio Branco nos bancos acadêmicos, que me declarava capaz de "ensinar Matemáticas elementares", e o de Fr. Antônio da Virgem Maria Itaparica, sábio filósofo daqueles dias, que testificava achar-se o seu jovem discípulo em condições de "ensinar filosofia racional e moral". Minguava-me sômente um pontinho, um nada, uma coisita, que hoje seria de rir. Era mister darem-me um ano mais de idade. Mentirita, o que, já naqueles tempos, entrava a ser coisa de nonada para outros. Já eu descontava, pois, as minhas alegrias de matriculado, os meus orgulhos de acadêmico, quando uma palavra de meu pai me deitou água à fervura. "Não, meu filho", me disse êle. "Precisarias de certidão falsa; e não hás de começar a vida por uma falsidade. Sou eu quem perco. Tu ficarás aí, ganhando no teu alemão por mais um ano, até fazeres os dezesseis da lei". Perdi, com isso, um ano de adiantamento nos interesses materiais da minha carreira. Mas, moralmente, ganhei o valor de tôda uma vida, com o profundo sentimento da verdade, que assim me gravou n'alma a voz severa de meu pai. O menino a ouviu com espanto; o adulto guardou-a com reverência; o velho ainda a sente, com altivez e amor, como coisa cada vez mais sagrada. Destarte me aparelhava êle mal para a política, na qual, aliás, se me en-

(*) Eram 10 anos, pois nasceu em 1849.

volvi, foi por lhe não ter escutado os conselhos. Bem feito, se nela me fui mal. Não se queixe o filho desobediente de estar expiando a sua dureza de ouvido". (20)

Antes de fazer 48 anos, seu pensamento fôra ainda mais vivo; buscando a origem de sua paixão pela liberdade no temperamento paterno e salientando a própria tendência, a ensinar:

"Liberdade! entre tantos, que te trazem na bôca, sem te sentirem no coração, eu posso dar testemunho da tua identidade, definir a expressão do teu nome, vingar a pureza do teu evangelho; porque, no fundo de minha consciência eu te vejo incessantemente como estrêla no fundo obscuro do espaço. Nunca te desconheci, nem te trairei nunca; *porque a natureza impregnou dos teus elementos a substância do meu ser. Teu instinto derivou para êle das origens tenebrosas da vida no temperamento inflexível de meu pai*; entre as mais belas tradições da tua austeridade *oscilou o meu berço; minha juventude embebeu-se na corrente mais cristalina da tua verdade*; a pena das minhas lides aparou-se no fio penetrante do teu amor, e nunca se imbuíu num sofisma, ou se dissimulou num subterfúgio, para advogar numa causa, que te não honrasse. De pôsto em pôsto, a minha ascensão na vida pública se graduou invariavelmente pela das tuas conquistas; as vicissitudes da minha carreira acompanharam o diagrama das alternativas do teu curso; contra os dois partidos, que dividiam o Império, lutei pela tua realidade sempre desmentida; renunciei por ti as galas do poder, suspiradas por tantos, com que êle me acenou; sôzinho, sem chefes, nem soldados, tive por ti a fé, que transpõe montanhas; ousei pôr na funda de jornalista pequenino a pedra, de que zombam os gigantes; aos ouvidos do velho rei, sacrificado pela família, pela côrte, pelas facções, vibrei nos teus acentos o sêgrêdo da sua salvação e a profecia da sua ruína; na República saudei a esperança do teu reinado; quando a república principiou a desgarrar do teu rumo, enchi do teu clamor a imprensa, o Parlamento, os tribunais; e, *porque eu quisera fundar assim uma escola, onde te sentasses, para ensinar*

(20) Barbosa, Rui, *Queda do Império*, tomo I, págs. XI-XII-XIII.

aos nossos compatriotas o exercício viril do Direito, ouvi ressoarem-me no encalço, convertidos em grito de perseguição, os cantos heróicos de civismo extraídos outrora do bronze da tua égide pelos que combatiam a Monarquia à sombra da tua bandeira". (21)

O próprio Rui nos diz que a parte do coração êle a deve a Maria Adélia.

E quem nos dirá que a vocação de mestre das multidões, de doutrinador impenitente e inesgotável, não vem de uma repulsa magoada a êsse invencível domínio da pessoa paterna, nas vias de formação da personalidade do filho? E quem negará essa tristeza, êsse olhar de visão interior que era traço físico de Rui? Êsse é o olhar da criança sonhadora, faminta de carinho, que não teve no berço o exercício primário da felicidade humana, que o vate latino deixou lavrado nos versos milenários. Êle se perpetua no homem para segui-lo até o túmulo, olhar do infante que não riu bastante, que teve muito cedo a consciência de si mesmo e não partilhou abundante os jogos da puerícia, "Insipe, parve puer, risu cognoscere matrem".

Ê o olhar duro que se vê em todos os seus retratos e caricaturas, visão de quem prevê um perigo, antecipa um conflito moral, persegue um plano de ação, a solução de uma incógnita, no campo estuante de sua consciência. E não será ainda motivo de consideração do psicólogo um tanto de semelhança do olhar que se vê nos retratos da mãe com o do filho legendário? Vivo como lhe era desde criança o seu talento, não lhe iria n'alma com amargor o diuturno labor materno em luta ininterrupta do fabrico de doces, sustentáculo econômico do lar?

São problemas que a análise psicológica procurará elucidar, quando as Faculdades de Filosofia instituírem, como cumpre, a cátedra dos Estudos de Rui Barbosa para ocupação temporária de homens eminentes, no aproveitar do imenso material e das infinitas implicações espirituais que nos legou a vida estelar do inclito baiano. Talvez se venham encontrar as fontes da ansiedade, que foi tôda a vida de Rui, na severidade da educação que lhe deu o pai e que êle acaso revelaria, se tivesse escrito as suas

(21) Barbosa, Rui, *Discursos e Conferências*, págs. 544-546.

memórias, como Stuart Mill, que foge de atribuir ao rigor de James o não ter sido feliz na infância, mas conclui que o medo se torna um mal, reduzindo as vantagens morais e intelectuais que podem resultar das outras partes da educação.

Por sua vez, esses complexos viriam até o término da vocação de batalhador do filho glorioso, como reflexo das preferências do século, entre o conforto das más acomodações e as asperezas de uma boa demanda.

João Barbosa vinha dos braseiros da Sabinada, ao influxo dos desvarios pedagógicos de Rousseau, e ao sopro do vendaval mal amainado da Revolução Francesa, transportados ao clima tropical de um povo de analfabetos. O autoritarismo de máscara democrática não era prodomínio mental somente em João Barbosa.

Outro egresso da Medicina viria semear seus anseios de reforma social na mente fértil do futuro campeador. Abílio César Borges era outro ambicioso da cultura; outro luzeiro que teria sido maior se não fôsse o Brasil o país mais pobre de formação pedagógica. Estudante de Medicina, fôra literato, abolicionista, sócio do Instituto Histórico. Voltando à província, clinicaria na então Vila, hoje Cidade da Barra, donde sairia com a responsabilidade de experiência malograda da vacina, e com a honra de um "Ateneu" que elevou o nível cultural da cidade são-franciscana. Reinstalando-se na capital, torna-se diretor-geral dos Estudos, fechando estabelecimentos particulares, disciplinando os serviços burocráticos, lavrando juízos condenatórios do *statu quo*, salientando as irregularidades do Liceu Provincial, demitindo-se do cargo, logo ocupado por João Barbosa, para fundar o Ginásio Baiano, onde começa a glória de Rui, após o curso meteórico da escola de Ibirapitanga.

No vivificante ambiente do Ginásio Baiano, Abílio pontificava acolitado por outro futuro egresso da Medicina, que teria sido um grande professor de Faculdade de Letras. Ernesto Carneiro Ribeiro, cujas virtudes de educador foram sobrepujadas pela de gramático e de escritor, foi professor de Francês do jovem Rui e veio a ser, na vida do discípulo, a pedra de toque de um dos maiores valores deste, como mestre da língua nacional. Carneiro era or-

ganizado, sereno, profundo nos estudos especializados, mas Abílio era um temperamento bem próximo do de João Barbosa. Contou-nos Joaquim Abílio Borges que, chamado a Palácio e censurado pelo chefe do Estado por ter tido conduta violenta com um aluno, faltou à consideração ao Imperador, em audiência pública, concluindo por declarar-se republicano, o que comunicou ao pai, diretor nominal do Colégio Abílio, da Corte, sucessor do extinto Colégio Abílio de Barbacena. O então Barão de Macaúbas empalideceu de furor e subiu ao primeiro andar, donde voltou com uma bengala. O filho, diplomado em Direito e diretor do Colégio Abílio do Rio de Janeiro, teve a impressão de que ia sofrer uma violência. Mas o pai espaladeira desatinado os retratos da família imperial, ao fracasso dos vidros espatifados pelo chão. Ato contínuo escreve a Pedro II, exprobrando a conduta do filho e assinando-se como Ex-Barão de Macaúbas. O Mordomo do Paço Imperial vem logo de carro buscar o velho amigo do Chefe do Estado, levando-o após demorada resistência do célebre educador, que só a custo reconsidera sua injustificada deliberação.

Nesta conjuntura a semelhança de Abílio e João Barbosa é das mais claras, dando que pensar no quanto esses dois temperamentos terão despertado numa criança entre 9 e 15 anos, disposições indelévelmente estereotipadas, para se tornarem dinâmicas em situações psicológicas equivalentes, sobretudo por encontrar-se também no campo de forças uma base temperamental hereditária. Rui fixava-se no pai, exaltava-se no diretor, sob a pressão dos contemporâneos talentosos que brilhavam, um a um, no célebre "outeiro" do Ginásio Baiano, fruto exclusivo da intuição pedagógica de Abílio.

Seriam todos os educadores leigos daquele tempo e de muito tempo depois simples autodidatas intuitivos na profissão efetiva, perdendo todo o tempo de estudos das Faculdades profissionais do país. Nenhuma preparação psicológica para professores secundários, durante um século, o que hoje ainda não se julga, entre nós, pacificamente indispensável. O autodidatismo predomina, e o sentido da Didática é ainda nebuloso e ridículo para muitos. A isso talvez se devam os estrangulamentos periódicos.

cos da educação, como processo contínuo. Cansados os intuitivos, desce a ambição do plano superior para o nível do interesse material da prosperidade financeira. De fato Abílio Borges, cansado, não teve sucessor, como não o tiveram João Köpke, João Florêncio Gomes e outros.

Intuitivos, num ambiente hostil, não podiam deixar escola e se perdiam em excentricidades mais ou menos evidentes. Abílio e João Barbosa não fugiram à fatalidade da deformação decorrente de entrarem desaparelhados na luta com o ambiente. Abílio, porém, mais objetivo, jamais aceitou encargo público que insistentemente lhe ofereceu o monarca, depois da fundação do seu famoso colégio, enquanto João Barbosa aspirava à cátedra da Faculdade de Medicina e se via derrotar pela política partidária ou por sua inadaptação ao grupo social e pedagógico.

Não se deixará de pensar no êxito bem diverso dos dois objetos da admiração inicial de Rui: o pai, entregue à vertigem política, nada conseguiu realizar, sucumbindo pobre e amargurado; o mestre, fugindo às lutas partidárias, construía a própria fama e alcançaria a ordem nobiliárquica. Este terá sido, ao lado dos influxos da vida ordeira e produtiva da mãe de Rui Barbosa, um dos vetores de sua integração, como personalidade acabada de educador das multidões.

Esse comportamento de Abílio e de João Barbosa parece acorde com os dos homens da época. O *senhor de engenho* estava sempre presente, ainda que a contragosto do portador, se é que ainda não perdure nos traços da personalidade de muitos de hoje. Os professores eram orgulhosos e viviam em lutas, como as de Abílio com João Estanislau da Silva Lisboa e depois com José Bento de Figueiredo e outros, na Bahia e no Rio. O grupo do *Ginásio Baiano* era muito insuflado por Abílio, que os animava a publicar livros, cujos prefácios são altaneiros e, às vezes, agressivos. É o caso de um famoso e culto professor de Matemática da época, bem caracterizado nos prólogos de suas obras.

Rui foi grande estudante de Matemática, entusiasmado o engenheiro Manuel da Silva Pereira, professor do *Ginásio Baiano*, de Abílio César Borges, a quem dedi-

cou em 1860 os *Elementos de Geografia Astronômica*, para cooperar com o famoso educador.

Silva Pereira apresentava em seu livro, ainda que elementar, mais sério trato da ciência, que os costumeiros na época, deixando-o ver, com certo orgulho, no seu prólogo: "Conhecemos que muitas das matérias aqui expostas são virgens em quantos compêndios, elementos, tratados ou folhetinhos correm pelos colégios; e até sabemos que para as ditas matérias serem bem ensinadas, mister é professor nelas versado e inteligente: quem não estiver no caso, faça delas sinalefa, e vá adiante. Ao menos há de encontrar tudo quanto da questão souber ou tiver aprendido nos referidos folhetinhos, sem achar erros nas definições, exposição incompleta e obscura, idéias errôneas, proposições falsas ou mal estatuídas". (22)

Desenvolve o livro os elementos de Geometria necessários à compreensão de Cosmografia, estuda os vários problemas dessa ciência, entrando nos métodos de construções de cartas geográficas e conclui pela lei de Kepler, depois de criticar os anteriores sistemas planetários. Deve ter sido em 1860 um acontecimento entre professores, esse livro, que critica a cosmogonia da Bíblia.

No ano seguinte surge a segunda edição dos *Elementos de Aritmética* publicados em primeira em 1852. É um livro de plano analítico, de clara exposição, desenvolvida exemplificação, com o qual não é possível deixar de aprender, quem mantenha o propósito de segui-lo, ainda que sem professor. Não conhecemos esse livro em nossa infância e mocidade, mas seria um que nos agradaria. É mais difuso que os bons livros de Antônio Trajano, que também ensinam sem professor. A segunda edição dos *Elementos de Aritmética* deu oportunidade de focalizar-se a personalidade de João José Barbosa de Oliveira, ao lado da de Manuel da Silva Pereira.

Basta ler a dedicatória ao Diretor dos Estudos. É uma fotografia dos dois homens e da época: "A espontaneidade que da parte de V. S.^a houve, em qualidade de Diretor Geral dos Estudos desta Província, na adoção de meus — *Elementos de Aritmética* — para o ensino público, sur-

(22) Pereira, Manuel da Silva, *Elementos de Geografia Astronômica* (Prólogo), 1860.

preendeu-me por tal modo que descri do que cria: — só guiarem-se os nossos homens públicos pelos patronato e nepotismo. V. S.^a não havia tido comigo a menor conferência, e creio que há muito tempo que nos não víamos. Como pois, disse eu, lembraram-se de minha Aritmética para o ensino, quando aqui só regulam os empenhos, a afilhadagem e o compadresco? Quê! nesta terra onde o mérito é deprimido, e o pedantismo endeusado, inda houve quem pusesse à margem considerações daquela ordem para de mim lembrar-se, que não tenho, e nem nunca de minha parte tive, a menor proteção? Pois bem (disse eu), a segunda edição de meus — *Elementos de Aritmética* — serão dedicados ao muito digno Diretor Geral dos Estudos, como uma prova de reconhecimento ao seu espírito reto e imparcial, ao seu amor ao justo, e finalmente como um eterno voto de gratidão ao seu ato todo espontâneo". (23)

No prefácio *Ao Estudioso*, Silva Pereira dá traços que coincidem com os dos Barbosas: "Já deveis notar uma diferença de prólogo: quando todos dizem ao — leitor —, nós dizemos ao — estudioso —; porque temos que grande distância vai de quem lê a quem estuda. Ler é exprimir por meio da palavra todos os pensamentos que se acham na escritura adotada; e o mais que se pode exigir é que se dê à voz a devida variedade e inflexão requerida pelos sinais ortográficos. Estudar é ler com meditação, com pausa, devagar, pesando e refletindo sobre cada termo, analisando e raciocinando acerca do expendido com o critério de boa lógica e sã razão. Por isso grande é a diferença que de uma a outra cousa vai, e por isso mesmo difficilimo é o estudar; quem tiver bem aprendido a estudar uma ciência pode afoito dizer: — sei esta ciência". (24)

Distinguindo da Algebra a Aritmética, que hoje vivem juntas a confundir os alunos, pela falta de habilidade com que são ensinadas as "Matemáticas", esclarece: "Revela aqui advertir que empregamos da nossa parte todos os meios para apartar d'este compêndio princípios que só

(23) Pereira, Manuel da Silva, *Elementos de Aritmética* (Dedicatória), 1861.

(24) Idem, *Ao Estudioso*.

se pudessem demonstrar na Algebra; e todos quantos aqui estatuímos cremos ter demonstrado rigorosamente, servindo-nos apenas dos sinais para facilitar e abreviar o discurso. Algumas outras obrinhas temos na forja, e outras já forjadas, que quiçá nasçam algum dia se porventura nos derem os homens da ciência seu valioso apoio". (25)

Mas não esquece a represália ao meio e conclui seu prólogo, depois de agradecer aos autores e aos mestres que o gravaram: "Quanto aos *exploradores*... diremos com Cícero: *Vestra amatis, coeteros, causa incognita, condemnatis*". (26)

Era a perpétua atitude de luta, deformadora dos mestres e dos alunos, que ainda hoje não desapareceu de todo.

Em seus *Elementos de Algebra*, 1868, Silva Pereira deixa traços da combatividade dos espíritos daquela época, os quais se ajustam bem a um mestre de Rui: "*Sem auxílio, sem animação, em terra em que a ciência matemática é tão pouco conhecida e tão mal apreciada, pois que grande parte dos que a estudam o fazem superficialmente como complemento a candidato a Dr. em Medicina ou a Bacharel em Direito, publiquei eu duas edições de Aritmética; duas outras das primeiras e principais noções de Geometria para compreensão do desenho linear, um pequeno compêndio de teoria de câmbios e suas aplicações em oito lições, obra destinada aos que desejam seguir a carreira de emprego público; e, finalmente, um resumo de Geografia Astronômica própria para alunos de colégios no último ano do estudo das humanidades. Vê-se pois que a muita força de vontade e a algum merecimento científico, que não a mera proteção, se deve atribuir a publicação de tais obras. Mais pudera ter feito se outro fôra o país em que escrevo. Agora aí via correr mundo novo fruto de novas lucubrações e estudos. Oxalá possa ele merecer alguma aprovação de competentes dos quais somente quero e aprecio o juízo, que de outros nem faço conta e nem conto. E bom é que declare eu aqui que por competentes não hei todos quantos assistiram às aulas, senão*

(25) Idem.

(26) Idem.

um bem pequeno número destes, aos quais presto homenagem de respeito e consideração. (27)

Sente-se a confiança nos próprios méritos de um colaborador de Abílio Borges. Tal impressão colhe-se da leitura de outro trecho de seu prefácio, que é a crítica do tempo, como costumava fazer João Barbosa. Assim diz Silva Pereira: "Se este meu trabalho merecer alguma atenção dos homens da ciência, por pago dêle me darei; que outra recompensa nem na espero eu, nem mesmo quando a merecesse não a esperaria deste século, que é o do egoísmo e o de um valor negativo, pois que, não ao mérito, senão à proteção se atende.

Aquêle que, sem nada produzir, crê que bastante lhe é um título acadêmico, adquirido muita vez por meios indêbitos e reprovados, dinheiro e fortuna cega,

*"Para taxar com mão rapace e escassa
Os trabalhos alhetos, que não passa".*

êsse, quem quer que seja, o deixarei entregue ao testemunho da própria consciência, que a cada instante, apesar seu, lhe apresenta o nada que é, e a certeza de que jamais nunca disso passará". (28)

Sua obra traduz um espírito ambicioso, pesquisador e amante da ciência. Além dos *Elementos de Aritmética* e dos *Elementos de Geografia Astronômica*, que guardamos carinhosamente como lembrança de uma época de antiga renascença na Bahia, e dos *Elementos de Algebra*, Manuel da Silva Pereira escreveu: *Planta da Ponte a construir-se no Jaguaripe*, *Desenho Linear*, *Noções de Geometria*, *Navegabilidade do Paraguaçu*, *O Espiritismo* (refutações).

Outro vulto que não pode ser esquecido no planeamento da época da adolescência de Rui é Antônio Ferrão Muniz, Diretor Interino dos Estudos em 1859, e posteriormente, no govêrno do Barão Homem de Melo, em 1879, quando organizou um projeto da reforma da Instrução

(27) Pereira, Manuel da Silva, *Elementos de Algebra*, Prefácio.

(28) Idem, Prefácio.

Pública. Sucederam a João Barbosa, que em 1860 já voltaria ao cargo e apresentaria relatório.

Educado na Europa, especialmente em Londres, trouxera cultura muito acima do seu meio. Filósofo e matemático, dirigiu a Biblioteca Pública, depois de ver a decadência das fazendas que herdara ou de concorrer para ela, por sua inaptidão ou pelo predomínio de suas tendências filosóficas.

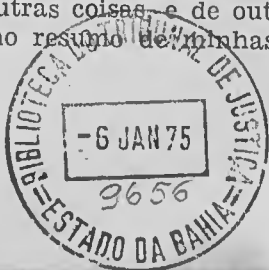
Em seus trabalhos sobre vários setores do conhecimento humano, desde a Matemática até a Moral, apresenta o perfil do pensador desinteressado que não tem pressa de publicar o que escreve.

Em 1843, escrevera um *Ensaio sobre a Educação* que copiou sem o alterar, em 1868. Dêle daremos o prólogo, como elemento de juízo sobre os elevados rumos do seu espírito:

“Durante toda minha vida foi sempre meu costume escrever sobre as diversas matérias de meus estudos, e de minhas leituras, no decurso de muitos anos, pois tenho acumulado uma grande massa de manuscritos, mas todos em grande confusão, e inteiramente inúteis por não serem visíveis senão por mim somente; ultimamente resolvi-me a fazer uma revista geral de todos estes papéis e de pôr os que podem ser de alguma utilidade em ordem, e destruir os mais. Entre muitos papéis, achei este pequeno ensaio de educação.

“Esta obrinha foi escrita em 1843, então tinha eu principiado a ser pai de família, era casado já depois de seis anos; e os meus filhos estavam todos em mui tenra idade. Para dirigir a educação de todos eles, determinei-me então a fazer um estudo aprofundado da educação; li muitas obras sobre esta matéria com atenção, e análise, e formei para mim um sistema regular de educação. Nesta mesma época quis escrever um tratado completo de educação, e principiei logo a pôr esta resolução em prática, mas não terminei senão a educação da infância que redigi rapidamente, assim como algumas notas, e observações sobre outras partes da educação.

“Todos estes papéis, porém, foram postos de lado para me ocupar de outras coisas e de outros estudos, de modo que esse pequeno resumo de minhas idéias sobre a edu-



cação da infância ficou quase que esquecido até agora, que, lendo-o, achei que não merecia ser destruído, como muitos outros escritos que compus em diversos tempos, tomei pois o trabalho de copiá-lo de novo, sem porém nada alterar, corrigir ou acrescentar; porque a querer retocar um escrito feito em 1843, depois de 25 anos, seria preciso fazer a obra de novo, para o que não tenho tempo nem disposição.

"Este pequeno escrito como está nenhum mérito tem, e seu estilo poderia ser muito melhorado, a sua matéria nada tem de novo; não é senão um resumo mui seu dos princípios práticos da educação das crianças desde seu nascimento até a idade de 7 anos, mas êsses princípios me parecem mui verdadeiros, e por êles me dirigi sempre na educação de meus filhos". (29)

Ao lado do "Ensaio sobre a Educação" acham-se no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia milhares de páginas manuscritas sobre diferentes ciências, sobre metodologia geral e especial, sobre indústrias, sobre moral e política, sobre filosofia e filologia, abraçando os vários ramos do conhecimento no século passado. Esse vasto repositório deve merecer dos governos e das instituições o exame e a classificação merecida, de que provirá sem dúvida a fixação de um momento histórico das cogitações intelectuais da Bahia. Tanto quanto nos couber, deveremos tentar focalizar o pensamento do homem que foi talvez o nosso maior filósofo.

Como educador, Ferrão Muniz nos deixou preciosa síntese que deve ter influído em Rui. São as *Reflexões sobre o projeto de lei apresentado pela Comissão encarregada da Reforma de Instrução Pública*.

Seu pensamento é mais ordenado, mais frio, que o dos relatórios de João Barbosa, de quem divergia na época. Parece que Rui o acompanha em alguns pontos, como veremos em cada oportunidade.

Do que se encontra de Ferrão Muniz, reconhece-se um espírito cientificamente orientado, em esforço contínuo e tranqüilo, manifestando acentuada tendência de introver-

(29) Muniz, Antônio Ferrão, *Ensaio sobre Educação*, Prólogo, 1868.

são. João Barbosa denuncia, ao contrário, forte extroversão, e incontido espírito de domínio, buscando polêmicas políticas ou recorrendo às gramaticais, como, entre outras, a discussão sobre o pronome "se" em oposição a João da Veiga Murici.

O equilíbrio de Ferrão Muniz é claro, na justificativa do projeto que João Barbosa não assinou, apesar de membro da Comissão:

"Se me fôsse lícito apresentar um plano de instrução pública, sem tomar em consideração as faltas de meios pecuniários, e pessoais da Província, apesar de meus poucos recursos intelectuais, poderia ter apresentado um menos imperfeito do que este, mas também teria feito um trabalho sem aplicação, e portanto de nenhuma utilidade. Este plano de instrução pública não é pois o melhor que poderia ter formulado, mas é o melhor que me pareceu compatível com as nossas circunstâncias.

"Convencido de que toda reforma para ser profícua deve ser gradual, assentei dever limitar-me a fazer modificações nas instituições existentes, e não destruí-las para criar novas, sem base alguma no presente e no passado, e portanto sem solidez, porque todo progresso, para ser duradouro, deve partir do que existiu, e existe". (30)

Aí a divergência de Ferrão Muniz com João Barbosa é continuada com Rui, na Conclusão do Parecer de 1882. Pai e filho mostram-se radicais, explicando-se, assim, a falta de êxito dos seus projetos. A formação positivista de Ferrão admitia o desenvolvimento lento das instituições pedagógicas, ao ritmo das modificações econômicas e espirituais do meio, enquanto os dois Barbosas, sobretudo o filho, pretendem transformar a sociedade pela reforma radical do ensino, que é apenas uma expressão da vida de um ambiente em constante mudança.

Evidente, porém, é o clima de apaixonada apreciação do problema pedagógico no meio baiano, orgulhoso de sua meia cultura, ao lado da massa escrava. Ao lado de Antônio Ferrão Muniz, citáramos, pondo de parte outros, Demétrio Ciriaco Tourinho, diretor do Liceu Provincial que apresentou a João Barbosa bem refletido parecer, em

(30) Muniz, Antônio Ferrão, *Reflexões sobre o Projeto de Lei*, 1860, pág. II.

forma de relatório à Congregação. Neste, encontra-se a mesma ansiedade por descobrir remédio para os males da instrução pública, hoje ainda merecedora dos mesmos cuidados e anseios:

“No dia 29 de outubro findo S. M. o Imperador deus-nos a subida honra de ouvir-nos a todos, e de dirigir-nos uma palavra de benignidade, e de animação. Tendo examinado o Augusto visitante todo o Liceu com extraordinária atenção, e investigado a sua história, e causas de sua pouca freqüência, escreveu em sua carteira diversas notas, que seguramente terão um dia uma salutar influência sobre este estabelecimento, porque S. M. o Imperador não cessa de promover os melhoramentos da instrução de um povo — a quem ama. A visita de S. M. o Imperador marca, Senhores, uma das mais gloriosas épocas para os fastos desta Província, e para o nosso estabelecimento de letras. Quando em 1837 os legisladores ofereceram à mocidade estudiosa esta faculdade de letras circundada de todo o prestígio de seus professores, tendo a sua frente um sábio e venerando ancião, deram-na tão provida de cadeiras, tão cheia de créditos literários, que a concorrência coroou das mais viçosas esperanças a obra dos legisladores.

Com o andar dos tempos essa concorrência foi-se arrefecendo, e o Liceu, com pesar o digo, nestes últimos anos nem é o desmalado transunto daqueles primeiros tempos. Não era outra coisa de esperar quando êle entregue a si próprio, sofrendo alterações pouco benéficas, e no meio de causas que lhe obstavam a marcha progressiva, ficou abandonado daqueles que deviam dar-lhe maior incremento.

O estado de freqüência destes últimos anos no Liceu comparado com o dos anos passados, como podeis ver do mapa junto, mostra evidentemente a que ponto de decadência chegou este estabelecimento.

Mas, Senhores, antes que a mão consumidora do tempo, que tudo aqui tem estragado, leve essas últimas cadeiras, e acabe com os restos de um antigo brilho, protestemos contra êsse estado, e peçamos um remédio, um paradeiro ao Governo, mostrando-lhe quais as idéias urgentes a adotar-se que possam fazer dêste nosso Liceu

um estabelecimento útil à mocidade que afluí na sua sede de instruir-se para os externatos e colégios e confiemos nas melhores intenções do atual administrador da Província e dos novos legisladores que tomarão como sua própria a causa da educação e do ensino". (31)

(31) Tourinho, Demétrio Ciriaco, *Relatório à Congregação do Liceu*, 1860, págs. 2-3.



IV

DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DO ERUDITO E EDUCADOR APÓSTOLO

Mas as pessoas terão tido função menor na consolidação e acabamento do ser moral e social do grande homem. Olhando sempre para si, introvertido e tímido, o contacto dos semelhantes produzia-lhe a reacção de ascendência, que transpunha por vêzes o limite da normalidade e chegava à autoridade e ao autoritarismo. Havia assimilado demais o passado e a cultura do seu presente, mas não sentia a força do *Zeitgeist*, essa moda espiritual e social que dá o colorido modificável de cada época, em cada ambiente, envelhecendo fórmulas, diluindo princípios, derogando leis, entronizando gostos, cristalizando costumes.

Não possuindo alma de poeta nem alto senso de humor, fez-se dogmático, no estilo dos mestres que se afezram às teorias e princípios, sem os quais não há salvação. Era em tudo professor consolidado nos seus cabedais de cultura. O livro, a doutrina, a organização do pensamento ou da teoria eram a base de suas campanhas políticas, quase sempre dirigidas como embate a correntes vitoriosas de homens menos cultos.

Dos trinta aos quarenta anos, correspondeu quase involuntariamente ao rumo dos destinos nacionais. A reforma eleitoral, a organização escolar, a liberdade dos escravos foram rastos luminosos. A República veio servir quase forçado, sem o saber, na derradeira hora, monarquista que era, no sonho da federação das províncias, que João Barbosa considerara autônomas demais por força do Ato Adicional.

Foi quase surpreendido pela República, que Abílio Borges receberia como asinha, não deixando de concorrer

para o desagregar do edifício imperial de um território imenso e desarmado, com povo fraco e insuficiente, sob a direção de uma elite de pseudocultura literária e livresca. Estava sempre com o pensamento nos livros e não ouvia a voz de sua gente. É ainda aqui o professor erudito, que raramente alcança a assimilação dos lineamentos da cultura e que não sente a incapacidade funcional dos alunos, nem o ridículo das lições de moral, em meio do ardor evangélico do doutrinador embevecido.

Ele mesmo o pressentia, entretanto, preambulando o discurso de 24 de maio de 1897: "Já Santo Antônio, com ser taumaturgo, se viu reduzido a evangelizar aos peixes, e, o que mais é, veio a encontrar depois imitador em sujeito não menos insigne que o Padre Antônio Vieira. Sirvam tão egrégios exemplos de escusa, sem idéia de comparação, a estoutro pregador de verdades inúteis e conselhos desprezados". (32)

Já dissera na conferência prefaciada: "Será talvez uma quimera do meu temperamento essa preocupação de incutir hábitos da liberdade constitucional a uma nação degenerada pelo cativeiro. O cativeiro abolido continua a viver entre nós pela sua infinita descendência moral de vícios, de achaques, de crimes, e será por muito tempo ainda a chave de tôdas as nossas misérias. A escravidão, que as repúblicas espanholas tiveram, em relação a nós, a vantagem de sacudir com a dependência colonial, selou a nossa índole nacional com estigmas profundos; e era a sabedoria que falava pela boca de Eurípides, ensinando-os, desde a Grécia longínqua, que, "quando nos alicerces de uma raça não há solidez, desditosa tem de ser necessariamente a sua prole". Mas o grato devaneio, o sonho pertinaz da transfusão da liberdade nas veias de uma raça empobrecida não é pecado senão da minha sinceridade, do feitio moral do meu caráter: tem sua origem nessas entranhas da alma, que a vontade da criatura não domina. Um invencível horror à violência, uma sede insaciável de justiça constitui o fundo de minha índole, e têm modelado irresistivelmente a minha vida inteira. Simpatizei sempre com os fracos, respeitei sempre os vencidos, patrocinei sempre os oprimidos. Minha estréia na

(32) Barbosa, Rui, *Discursos e Conferências*, pág. 391.

tribuna popular, ainda estudante, foi a defesa do escravo contra o senhor. Era em S. Paulo, dois anos antes da lei Rio Branco, no centro do território servil. Minha estréia na tribuna forense foi, aqui, na Bahia, a desafronta da honra de uma inocente filha do povo contra a lascívia opulenta de um mandão. Minha estréia na tribuna parlamentar foi o patrocínio da eleição de um conservador contra o Partido Liberal, em que eu militava. E, ainda no estrangeiro, entre os sofrimentos e as desesperanças do exílio, minha primeira missiva à imprensa brasileira, minha primeira carta de Inglaterra, foi a defesa do capitão Dreyfus contra a opinião geral da França e da Europa. Dizem notícias recentes que o meu senso jurídico não se enganou, e que o governo francês, melhor esclarecido, cogita na reabilitação do oficial injustamente condenado. Merecerei eu deveras a morte, por nutrir sentimentos tais? Servirei com eles, realmente, menos bem à república do que os que a incompatibilizam com os homens dados assim à benevolência e à equidade?" (33)

Confirmando seu espírito de educador, seguindo a linha de apóstolo, Rui nos confessa, aos 73 anos: "Resolvi tentar a minha grande experiência, instaurando um jornal sem interesses, nem partidos, *de liberdade na ordem, conservação no progresso e reforma na legalidade*, mediante o qual *buscássemos inocular, na substância de velho regime*, o princípio da sua regeneração, da sua renovação, da sua reconstituição, com pertinácia, franqueza e energia". (34)

Nessa atitude de mestre, escreveu sobre variadíssimos assuntos no *Diário de Notícias*, os quais sumaria em longa Introdução, em que justifica a neutralidade perante as formas de governo, ventilando múltiplos aspectos políticos, sociais e pedagógicos em plena imparcialidade docente, agora reiterado aos 73 anos de vida: "Sinceramente monarquista era eu, a esse tempo. Não por admitir preexcelências formais dêsse ao outro sistema de governo, — visível preconceito, apenas digno de fanáticos, ignorantes, ou tolos (o que tudo, bem amiúde, não vem a ser senão nomes diversos de um só estado mental); mas porque a

(33) Barbosa, Rui, *Discursos e Conferências*, págs. 466-467-468.

(34) Barbosa, Rui, *Queda do Império*, págs. XIII-XIV.

monarquia parlamentar, lealmente observada, encerra em si tôdas as virtudes preconizadas, sem o grande mal da república, o seu mal inevitável. O mal grandíssimo e irremediável das instituições republicanas consiste em deixar exposto à ilimitada concorrência das ambições menos dignas o primeiro lugar do Estado, e, desta sorte, o condenar a ser ocupado, em regra, pela mediocridade. É verdade que também na realeza, graças ao privilégio da hereditariedade, a coroa vai parar, às vezes, em cabeças acaanhadas, ou taradas. Como, porém, aí é o parlamento quem governa, pelos ministros de sua eleição, mais ou menos direta, — nessa combinação inteligente a incapacidade pessoal dos reis se acha neutralizada pela sua importância constitucional. Ao passo que, nas repúblicas de molde presidencial, em que aqui se levava a mira, os reis temporários e corrilheiros, designados a capricho das camarilhas oligárquicas e máquinas eleitorais, escondendo mal escondida a sua onipotência real no eufemismo convencional de presidência, obram sem corretivo, com um poder irresponsável e, por consequência, ilimitado, imoral, absoluto. Eis aí o a que a minha consciência de monarquista parlamentar enêrgicamente repugnava; e por isso queria eu republicanizar a monarquia, para a conservar, isto é, requeria que ela entrasse nos seus moldes constitucionais, deixando com sinceridade o governo ao povo e ao parlamento. Republicanizar, digo; porque não há monarquia compatível com a liberdade, se não fôr essencialmente republicana. Nem é senão fazendo-se cada vez mais república que o Império Britânico, a mais sólida construção humana de toda a história, tem assentado sua duração e grandeza. Para consolidar legitimamente a monarquia, a fórmula era, idealmente, simples; mas, na realidade, a embaraçava, ao ponto de a tornar impraticável, a coligação espontânea e geral dos interesses escusos. Essa fórmula estava em praticar sèriamente o governo parlamentar, e conceder à opinião nacional, inclinada nessa direção desde 1831, a grande descentralização, a saber: a federalização das províncias, sob a presidência parlamentar da monarquia. Mas onde o Hércules, que varresse de podridões imemorais os estábulos da corrupção? Apoiados nela, os partidos imperiais, que dêsse estrume adubavam a política servil de colônias, que eram, ora submis-

sas, ora revôltas, da coroa, usaram das armas, de que dispunham, suas armas naturais, essas terríveis armas do equivoco, intriga e mentira, para incompatibilizar com o trono a propaganda saneadora, indigitando como inimigos da monarquia os seus verdadeiros amigos, os adversários do poder pessoal". (35)

Vê-se aí a plena vocação do mestre que não busca a realização imediata, mas a sementeira da idéia: "Ora eis aí como, trabalhando pela salubridade, pela cura e, conseqüentemente, pela prolongação dos dias do outro regime, me vi denunciar de seu arquiinimigo, de seu jurado subversor, do mais entranhado, maligno e perigoso dos republicanos. É assim que, republicano sob o império, por querer a monarquia constitucional, havia eu de vir a ser tachado, com a mesma lógica e justiça, de monarquista, na república, por não admitir a república senão dentro da Constituição. (36)

É claro que o professor tem também esse resultado, quando propagando idéias: vê-las depois deturpadas.

Ao iniciar a Introdução, denuncia Rui seu pendor pedagógico dizendo claramente: "Volta à luz em forma de livro o *Diário de Notícias*, o a que já se poderia chamar antigo, o de 1889, êsse a que o eminente chefe do derradeiro gabinete da monarquia lançou a maior culpa da sua queda: volta por ter parecido aos ideadores dêsse projeto, agora em comêço de execução, que, com ela, viriam servir à história daquele tempo e à educação dêste. A educação dêste, mostrando-lhe, com o dedo nas chagas, a fatal amnésia, pela qual aos homens daquela época se lhes varreu da lembrança, logo após, tudo o por que se desmoronara o trono, se consumara a revolução, e a república lhe sucedera a êle tão depressa. As gerações de hoje, no cotejo, daí resultante, entre o que aquêles homens prometeram, e o que têm feito, entre as causas da catástrofe e os seus resultados atuais, sentirão, na sua própria desmemória, nesse total esquecimento do dia de ontem, com que a tudo isso assistem, quanto lhes vai de responsabilidade, também a elas, nas origens do seu descontentamento. Os cegos do novo régimen entrarão numa

(35) Idem, págs. XV-XVI.

(36) Idem, págs. XVI-XVII.

cura de humildade, reconhecendo que o outro caiu, e sem mais remédio possível, por um milésimo dos vícios e males, a que este se entrega, descuidado e irresponsavelmente, de corpo e alma". (37)

É sempre o inculcar idéia, remediar males, renovar hábitos, avivar lembranças, extirpar vícios, sistematizar condutas, função do mestre em escola moderna ou antiga, pouco importando o êxito do esforço.

Por outro lado, confirmado seu orgulho de mestre, sentimos quanto se honrava com as dignidades da educação, no aprêço que deu ao seu título de Conselheiro, por serviços ao ensino. Dizem que lhe era grato êsse tratamento que, aos 73 anos de idade, focaliza em dois pontos da Introdução. Salienta-se aí a referência aos professores do ensino superior, hierarquia a que João Barbosa não conseguiu subir a despeito dos concursos a que Rui não poderia chegar, em virtude do simplesmente do Recife:

"O ministério Lafayette, nos seus últimos dias, solicitara, para mim, ao imperador o título de conselho, alegando meus serviços ao ensino. Estava bem longe das praxes e normas, àquele tempo, uma tal graça. Não se usava conceder senão nos casos tachados em lei, como os de ministros, diretores do Tesouro, membros do Supremo Tribunal de Justiça, magistrados de certa graduação e antiguidade, professores do magistério superior com certo número de anos de serviço. Não obstante, porém, ir contra o costume, não hesitou Sua Majestade em acolher o alvitre do gabinete, abrindo-se, assim, a exceção, até ali creio que única, ou raríssima, da outorga do título de conselho por mero arbítrio imperial.

Era por fins de maio, quando se deliberou em conselho de ministros a inesperada graça. Mas o imperador houve de se pronunciar segunda vez a seu respeito; pois, vindo a cair, inopinadamente, aquela administração, coube à sua sucessora, a do senador Dantas, levar à assinatura de Sua Majestade o título, já lavrado ainda ao tempo do gabinete anterior. Esta circunstância punha de novo em condições de ser reconsiderada a concessão, ainda por se consumir com a firma imperial. O chefe da nação, porém, com a mesma boa vontade, com que acedera à

(37) Idem, págs. IX-X.

proposta de um ministério, conveio na assinatura do ato, solicitada pelo outro. (38)

Ainda se confirma sua atitude de educador, ao referir-se ao *Diário de Notícias*. "Foi, sim, uma escola de verdades, um laboratório de reformas, uma tribuna de princípios, o eco da evolução da consciência liberal e democrática no seu tempo, o espelho de uma época, em que, no meio de um povo mal consciente dos seus direitos e descrente do seu governo, os amigos da liberdade baldavam energia, lidando pela conservação do regime, e os idólatras da sua conservação erravam o caminho, trabalhando pela ruína das instituições. De sorte que, sendo os homens do poder os que semeavam a desordem, os oposicionistas eram os que se consagravam à lei". (39)

Mas sua escola não é puramente política; esta entre-meia, sem dúvida, todos os seus trabalhos. É sempre defesa ou ofensiva, sempre polêmica. Há porém de crítico literário, de historiador, de filósofo, de artista, em toda sua obra.

O ensaio sobre Swift, a Conferência sobre Herculano, Duas Glórias da Humanidade, indicam o quanto perdeu a cultura brasileira, em que não havia o aparelho de formação filosófica e humanística, por se haver desgarrado nos areais da paixão partidária o talento astral de Rui Barbosa.

De *Swift* faremos mais menção, pelas semelhanças que se encontram entre o irlandês e o brasileiro. Parece haver uma seqüência quase contínua de Jonathan Swift (1667-1745), que tinha 20 anos na revolução restauradora do parlamento após o totalitarismo de Cromwell, a Daniel O'Connell (1775-1847), que foi o facho produtor da revolução de 1832, e Rui Barbosa (1849-1923), fôrça motriz das revoluções feitas e a se fazerem no Brasil. A missão de Swift foi continuada por O'Connell e ambos influíram em Rui.

A análise de Swift traz-nos periodos que são perfeitamente adaptados a Rui, que estuda o autor das viagens de Gulliver, aos 38 anos de idade. Já era uma expressão nacional, política, pedagógica e literária no Brasil, e não

(38) Idem, págs. LXV-LXVI.

(39) Idem, págs. LXXVIII-LXXIX.

sabemos quando começou pelo britânico a admiração e o culto do brasileiro, quiçá desde a infância. Seu ensaio é, todavia, tão profundo que a apresentação das semelhanças e diferenças das duas vidas será útil ao juízo da mocidade e à interpretação dos rumos de Rui.

De comêço valoriza êste o conhecimento do caráter do seu herói: "Tão substancialmente se confunde, em Swift, a obra com o homem, que os seus escritos olham para a posteridade como máscaras modeladas no rosto de um vivo. Discorrer dêles sem conhecer o caráter em que se moldaram, o mesmo fôra que contemplar a armadura de um guerreiro da Média Idade, sem vislumbrar-lhe, por entre as juntas do arnês, o tipo humano dos séculos que revestiam o homem dessa coiraça de ferro". (40)

Depois de contestar a autoridade européia de Hippolyte Taine na crítica depreciativa da obra de Swift e de revidar ao "arremêso violento de Saint-Victor", documenta-se com notáveis escritores ingleses e revaloriza a figura histórica do irlandês intemerato e destemeroso.

Deixando ao leitor o interêsse pela vida particular de Swift, daremos as pinceladas de Rui no quadro da vida política do batalhador pelo soerguimento da Irlanda, traçado que desenha muito das lutas do brasileiro.

Dá-nos aqui o prenúncio de suas próprias alternativas de liberal, monarquista e republicano, entre as iniciativas liberais do nosso Partido Conservador e o despotismo de nossa República:

"Entrando na vida política, a que o fadavam as circunstâncias, o seu temperamento e o pendor de sua vocação, Swift, assinalado a princípio como *whig*, inscreveu-se, em 1710, entre os *tories*. Era singular, sob o reinado de Anna, a confusão de credos entre as duas parcialidades. Lord Stanhope clamava que elas tinham permutado entre si os princípios. As tendências políticas de Swift foram sempre conciliadoras, e sua pretensão, a de moderador entre os extremos de partido. Partidário, nunca o foi, na acepção estrita da palavra. Numa quadra em que, por nos exprimirmos como êle, até os cães e os gatos andavam possessos das rivalidades *whigs* e *tories*, essa isenção honra a sua superioridade de espírito. Prezava, todavia, pro-

(40) Barbosa, Rui, *Orações do Apóstolo*, págs. 149-150.

fundamente a reputação de coerência, sustentando constantemente que não hostilizava os *whigs* senão para pugnar pelas idéias *whigs*. O radicalismo *whig*, porém, a seu aviso, ameaçava a igreja, e o radicalismo *tory* desconhecia os direitos do Estado. Era eclesiástico, não político, o dissentimento entre os amigos da casa de Hanover; e, a este aspecto, as convicções de Swift sempre foram *tories*. Amigo da Revolução, sua fé, neste sentido, era *whig*; porque só os princípios *whigs* podiam legitimá-la. Mas, firmada e posta a salvo de perigos a estabilidade da dinastia parlamentar, seu lugar, como clérigo e adeso à religião oficial, havia de ser, entre os *tories*, porque a escola *whig* inscrevera na sua bandeira a emancipação das dissidências religiosas". (41)

Mais adiante, há um registo que se aplica razoavelmente a Rui, em situações semelhantes de alhear-se do ministério, de distanciar-se dos poderosos de que poderia tirar vantagem: "Incontestável é, portanto, a sua perseverança política nos princípios, a que nunca transfugiu, e bem assim o seu desinteresse na evolução que o alistou entre os *tories*. Leslie Stephen demonstra que o seu divórcio dos *whigs* data da época em que estes se achavam no auge do poder, e que Swift se separou, por considerá-los infensos à instituição religiosa, cuja necessidade advogou desde o comêço até o fim de sua carreira. Longe, pois, de incorrer no estigma de desertor, a realidade é que "poucos homens aderiram mais rigorosamente aos seus princípios primitivos". A *êles sacrificou, em mais de uma conjuntura*, a sua posição, deixando arruinarem-se aspirações, que poderia ter satisfeito, se anuísse em refalsear as suas convicções mais caras. No *Diário a Estela*, que, confessam os seus piores inimigos, não se destinava a sair à luz pública, dizia êle, nos primeiros tempos de sua luta pela administração conservadora: "Até onde me cabe julgar, o govêrno tem em mira o verdadeiro interesse público; pelo que de bom grado o apoio com todo o meu poder". Esse poder era grande; chegou mesmo a ser incomparável, e mudou a face da política inglesa. A tanto se sublimou a pena de um publicista, desajudado de qualquer dignidade, na côrte, no ministério ou no parlamento! Em

(41) Idem, págs. 188-190.

tôda a história do jornalismo não há nada semelhável aos triunfos dêste homem. A imprensa, que a revolução acabava de libertar, devia necessariamente vir a ser, dadas as condições do tempo, o órgão de ação intermediário à nação e à Câmara dos Comuns, a que a queda dos Stuarts conferira a soberania. Não tendo publicidade os debates parlamentares, o escritor político era então o que o orador é hoje; e, como a imprensa diária ainda estivesse por fundar, os panfletos e fôlhas periódicas haviam de governar a Inglaterra. Assumindo, em circunstâncias tais, a redação do Examiner, Swift, que, como publicista, não teve rival nem no próprio Addison, empenhou um cetro, a que o ministério mesmo teve que curvar a cabeça. A imprensa, no seu conjunto, veio a tornar-se, depois, mais poderosa; mas nenhum representante individual dela reuniu jamais, onde quer que seja, em suas mãos o poder mágico daquele. Essa onipotência, que, em várias questões graves, fêz da opinião pessoal de Swift a opinião nacional, avassalou os ministros, que, começando por afagá-lo como válido, acabaram por escutá-lo como uma espécie de autoridade oracular. O "doutor", dizia Harcourt, lord guarda-selos do reino, "não é só favorito nosso, é o nosso governador". Por seu intermédio membros do gabinete solicitavam mercês do govêrno. "Não há um", escrevia Swift, em 1713, "que me não ocupe sèriamente em terçar por si com o primeiro ministro, como se eu fôra irmão dêle ou dêles". Essa familiaridade entre o ministério e o grande escritor a tal ponto sobressaltava os adversários, que os *whigs*, e, entre êsses, homens como Walpole, a denunciaram com clamor no parlamento. (*Rui preferiu afastar-se combatendo situações que lhe eram simpáticas*). Um espírito vulgar teria explorado a seu benefício essa situação. Swift utilizou-a em proveito público, intervindo como mediador de paz e espírito político entre os dois chefes do gabinete, Oxford e St. John, recebendo as confidências de ambos, dissipando os equívocos, e conciliando-os nas dissensões, que os separavam, sob a aparência de harmonia. Um e outro disputavam-lhe a amizade, pela qual andaram em competência à porfia os mais altos dignitários do govêrno e da côrte". (42)

(42) Barbosa, Rui, *Orações do Apóstolo*, págs. 194-197.

Não nos lembraremos aí que Rui defendeu um deputado adversário, e recusou um ministério para que foi convidado insistentemente, que desprezou a amizade de Floriano, na hora grave da consolidação da República, que fugiu de Afonso Pena, de Campos Sales, de Prudente de Moraes, e não procurou conservar a velha amizade do Marechal Hermes, para ficar sempre ao lado dos princípios, confessadamente recebidos de seu pai?

Parece apenas que Swift era um pouco mais diplomata, na acepção que hoje damos ao termo. As semelhanças entre os dois grandes espíritos ainda se encontram no ensaio. Rui contestaria, em 1918, a justeza do termo "jubilau literário" quando das festas do cinquentenário de vida pública. Já em 1887, de referência a Swift, citava Walter Scott e logo expendia sua opinião: "Suas esperanças e receios" concentravam-se nos interesses políticos, que esposara. Seus sentimentos eram de homem de Estado, não de escritor; e da causa de um partido tinham-se elevado, até se fixarem nas liberdades de uma nação. *Sua indiferença à reputação de literato era absoluta. Seus livros são golpes desfechados na luta; hão de avaliar-se pelos efeitos. "Apreciá-los segundo um padrão meramente literário seria o mesmo que julgar um mestre de esgrima pela graça de suas atitudes"*. Nêles, aos olhos do autor, tudo era acessório, insignificante, desprezível, *salvo o fim prático, a que se destinavam*. Cada uma de suas produções representava um mecanismo dinâmico, calculado para a realização atual de grandes cometimentos: *a remoção de um abuso, a destruição de um partido, a deslocação de um preconceito, a derivação de uma corrente política, a debelação de uma guerra sanguinosa*. Quais os seus livros, tal o seu caráter. *Errareis, se o não considerardes, acima de tudo, como homem de ação e homem de govêrno*. Na balança, onde houverdes de pesá-lo, os elementos de julgar são, ao lado de seu gênio, os *característicos do meio e do tempo, os motivos, os intuitos, os resultados*". (Os grifos são nossos) (43)

E, mais adiante, parece ainda explicar o seu próprio medo de tomar as responsabilidades diretas do poder: "Alheado dos cargos de govêrno pela sua profissão ecle-

(43) Idem, págs. 200-201.

siástica, arredado das altas dignidades eclesiásticas pela independência de sua pena, *Swift devia sentir profundamente a amargura do contraste entre o seu merecimento e a sua situação, entre a sua consciência e a ordem exterior do mundo*, entre as suas aspirações e a realidade que o cercava. *A impotência incurável da sua vocação para o governo*, as decepções de sua carreira profissional, a esterilidade melancólica das suas alianças de coração, a solidão pela morte ou pela ausência das pessoas que lhe foram mais caras, *o tormento, a princípio remittente, mais tarde continuo, da enfermidade que o afligiu desde os seus primeiros anos até os seus últimos dias*, fôrça era que lhe imprimissem no caráter uma têmpera acerba e sombria. Os períodos de vertigem e surdez enchiam-lhe a mente de presságios dolorosos. Vira acabarem, imersos na demência, o maior jurisconsulto e o maior general de seu tempo, Somers e Marlborough. Prevendo o têrmo tenebroso de sua existência, disse um dia a Young, apontando-lhe um olmo desfrondecido: *"Hei de perecer como aquela árvore: pela cabeça"*. Não há espírito, cuja limpidez resista à obsessão de tais pressentimentos. Na densidão dessas atribulações, aquela misantropia, tão exagerada e adulterada pelos torturadores póstumos dêste homem de gênio, não era mais que a sombra avultada de seu desprezo pela sociedade onde vivia". (44)

A leitura do ensaio sobre Swift será um dos bons elementos de interpretação de Rui, pelas gerações de hoje, que não o devem ver somente no combate da tribuna parlamentar ou da popular. Ele se reciou na contemplação meditativa da vida do inglês, tôda cheia de sugestões.

Volvemos agora a Rui enclausurado na Biblioteca, um tanto segregado do mundo, entre livros, doutrinas, princípios.

Mas êsses livros, essas doutrinas, êsses princípios, essas lições êle as bebeu na mais pura fonte do século. Alheio ao meio, êle lhas quis infundir, até o martírio final da última tentativa pela autonomia dos Estados, no dia mesmo em que recolheu o corpo ao leito, para restituí-lo ao túmulo.

(44) Barbosa, Rui, *Orações do Apóstolo*, págs. 222-223.

A vida toda de Rui, das portas da Faculdade aos adi-
tos da eternidade, é uma luta pela integridade da pessoa
humana e pelo governo jurídico do povo. Quanto isso
seria possível no decorrer da sua e das próximas gerações
não lhe ocorreu pensar como político e somente o dese-
nhou como filósofo.

É que ele tomou como realidades humanas os episó-
dios da vida anglo-americana do século XIX, parecendo
atribuir qualidades estáticas ao que era eminentemente
dinâmico. De um lado o pensamento de Jefferson, Mad-
son, Hamilton; de outro, o despertar da Inglaterra, que,
de um regime aristocrático, começava a admitir rumos
democráticos na revolução de 1832, somente concluída em
1876, quando o conservador Disraeli fez passar o projeto
estruturado por Gladstone, liberal.

Esse fenômeno de marcha progressiva viera decerto
ao conhecimento de João Barbosa, enchendo-lhe a ima-
ginação e armando-lhe o pensamento para a ação, e o
filho recebia do pai e dos livros o movimento ascensional
do povo inglês. Houvera em 1832 a vitória da burguesia
comerciante; em 1867, o triunfo do operariado fabril, na
conquista do direito de votar.

A admiração, quase idolatria do pai pelas instituições
inglêsas passou ao filho que as desejou firmar no Brasil
monárquico, tão pouco feliz na empresa, quanto na de
habituar os políticos brasileiros aos hábitos americanos,
na república presidencialista. Tão forte era seu entusias-
mo pela vida constitucional inglêsa, que não conteve o
pensamento ao mandar aos amigos as primeiras impres-
sões do seu exílio na Inglaterra. Ainda aí, em carta parti-
cular a seu amigo Jacobina, é professor, um pouco apaix-
onado, que explica, elucida, defende, profetiza: Eis-me,
afinal, meu bom amigo, nesta terra entre todas grande
e singular, onde me sinto tão miserável de ser brasileiro
e tão soberbo de ser homem. Este é, a meu ver, com efei-
to, o país, dentre todos, onde a humanidade tem a sua
maior glorificação, porque é aquele onde a liberdade é mais
perfeita, onde o direito é mais seguro, onde o indivíduo é
mais independente e onde, por isso mesmo, o homem é
mais feliz. Verdade é que no esplendor radiante do seu
disco se destaca a miséria, imensa mácula solar. Mas por
esse contraste não são responsáveis as suas instituições.

Ele desenvolve-se a despeito delas, não sei se blasfemo dizendo como um mal necessário, como um derivativo incurável da enfermidade humana, da nossa eterna insuficiência, do nosso "pecado original", para me servir da fórmula religiosa, que tem o mérito de ser a mais expressiva, senão a melhor, na designação desse mistério perenemente contraposto às conquistas do nosso orgulho e às maravilhas do nosso progresso. E, afinal, os que tanto declamam contra os horrores da indigência inglesa, que inventaram até hoje, para remédio contra o formidável sofrimento? O socialismo, que sistematiza o mal, repartindo a pobreza, como se repartiria o pão, ou a fortuna, e o anarquismo, o niilismo, que barbarizam o mundo contemporâneo, armando os déspotas, e aparelhando esse eclipse geral da liberdade, que ameaça a tarde do nosso século e a manhã do vindouro. Quando esse melancólico fenômeno anoitecer o mundo, os países ingleses serão talvez a única zona da civilização moderna, onde os princípios liberais não se terão apagado. E por aí é que há de alvorecer o dia futuro. Na obra da civilização ocidental não há, talvez, mais, que três papéis supremos: o da Judeia, berço do monoteísmo e do Cristo; o da Grécia, criadora das artes e da filosofia; o da Inglaterra, pátria do governo representativo e mãe das nações livres. O solo onde ela pisa, reproduz-lhe espontaneamente as instituições. Os povos que saem de suas mãos, livres todos como ela, na América, na Austrália, na África, são outros tantos renovadores da humanidade. Bendita esta raça providencial.

As escalas da ação liberal de Rui Barbosa marcam-se pela *reforma educacional, reforma eleitoral, reforma política pela federação*, entremeando tudo a abolição da escravatura ou reforma política e social do país.

Desde a infância protegera os escravos da família e desde a Faculdade alteara a voz no sentido da igualdade dos homens. Depois de formado, no jornalismo, nos comícios, na legislatura, seguiu um plano perfeitamente didático, à luz da experiência inglesa do comêço do século.

Em 1872 Rui começa a focalizar o problema da eleição direta, que os liberais chamavam "a reforma", à semelhança do movimento democrático inglês, da igualdade de direitos dos católicos irlandeses e de redistribuição dos

eleitores, com diminuição dos burgos podres, enfraquecimento de autoridade da Câmara dos Lords, até à inclusão das cidades industriais entre os centros votantes para a Câmara dos Comuns. O longo processo inglês durara desde as repressões e alarmes de 1815 a 1820, até à meia vitória de 1832 e a vitória final de 1867, em que o Partido Conservador realizou a obra liberal, como o do Brasil, veio dar os passos iniciais da abolição dos escravos, com preterição da iniciativa dos liberais. A meia vitória de 1832 fôra impressionante, porque o povo por seus comícios monstros, suas arruaças, seus atos de violência tinha pôsto a Câmara dos Comuns acima do Rei e dos Lords. Durante longos anos a luta moveu-se pela propaganda tenaz, em que se salientam a magia da oratória de O'Connell, falecido dois anos antes do nascimento de Rui, e a figura clássica de Macaulay, que veio a morrer doze anos depois, tornando-se um dos pontos de apoio do pensamento do nosso compatriota.

Eram fortes os elos que já os prenderam a João Barbosa e agora êles ordenariam o trabalho do jovem político liberal. Em vinte e quatro horas, as idéias forças condutoras do seu grande espírito, pregadas em artigos e em discursos, desde a vida acadêmica, se consubstanciariam no projeto de lei eleitoral, que, aprovado, produziria a surpresa de derrotar, nas primeiras eleições, dois ministros da coroa. Era a reforma política.

Logo após a solução do problema eleitoral, passam a dominá-lo as cogitações do ensino público e surgem dois relatórios monumentais de 1882, que foram condenados ao esquecimento, até depois da morte do seu autor. Aqui se apresenta o educador, como técnico, no evangelizador apaixonado, que sempre foi Rui Barbosa, ainda aqui influenciado pelo movimento geral da Europa e dos Estados Unidos.

A segunda metade do século XIX é o período da fé na educação popular, apologia da escola, endeusamento do livro e do jornal. Deslocava-se do lar a criação dos cidadãos, a disciplina religiosa dava lugar à problemática instrução cívica. Generalizava-se o sistema de massa, em que a personalidade haveria de perder sentido, pela mecanização gradual e crescente da vida industrial. Sob a influência dêsse movimento, João Barbosa fôra revolu-

cionário na Sabinada, Deputado Provincial, redator do "O Século", de vida curta mas brilhante, justamente na quadra do nascimento do filho genial. Apesar de avêso à profissão médica, batera três anos antes às portas da Faculdade, não conseguindo ser professor. Surgia-lhe o filho, nesse ambiente agitado de aspirações insatisfeitas e sobre a criança recairia toda a pedagogia imperfeita do pai.

Não há dúvida que cada teoria de educação é uma filosofia; cada filosofia em estágio de desenvolvimento da civilização. Não somos educadores pela simples função de ensinar: muitos que ensinam, pouquíssimo ou nada modificam ou transformam na alma do aluno ou no pensamento do grupo social. É mais fácil deseducar, isto é, deformar, torcer, criar hábitos infelizes. Eis porque o educador não pode ser indiferente à vida política do seu meio. Esta tem de aprovar ou condenar as atitudes e os métodos de conduta individual e coletiva. Não lhe bastará ser moralista, importam-lhe as correntes transformadoras; não lhe escaparão as forças do corpo dinâmico da sociedade.

A vida inteira é um esforço didático. Ensinamos por palavras ou por atos. Mas as ações exigem a prova do êxito enquanto as lições se perdem ao vôo do pensamento. Os americanos costumam dizer: "Quem sabe faz, quem não sabe ensina". O saber perfeito leva irresistivelmente à realização segura, à construção, ao ato. É o sentido da afirmativa de Goethe. O saber incompleto apóia-se nas muletas da emoção, nas fugas da compensação; o saber pleno vai direto à realidade criada. João Barbosa, não sabendo fazer, não acertando com o ato de construção da obra perene, concentrara no filho todo seu esforço de inculcamento de idéias e de hábitos, que se supõe constituir a educação e, nesse mister, vencia até a embriaguez política dos mais empolgantes momentos dos triunfos partidários e demagógicos. Já o vimos e já o comparamos com James Mill.

Outro homem sabia e fazia. Era Abílio César Borges, que, decepcionado da Diretoria Geral dos Estudos, em que lutara para a derrota, ia criar o Ginásio Balano, ninho de águias. João Barbosa entrega-lhe o filho e vai ocupar o

cargo público, em que lhe não foram menos agrestes os caminhos. Aí é que se perpetua, servindo de base ao filho, na gloriosa missão de professor. Escrevia, em 1858, seu primeiro relatório, quando o menino completaria 9 anos, colhendo os primeiros louros, sob o incentivo entusiasta de Abílio Borges, nos ares puros do Jacaré, no Barbalho, e depois na chácara famosa dos Barris. O segundo que conhecemos é de 1861 e o terceiro de 1866, quando já voltara de Deputado Geral êsse teórico brilhante da educação. Dentro da atmosfera do século e sob a influência paterna, Rui Barbosa faria do ensino seu segundo degrau para ascensão política. Comparar-lhes as obras de doutrinação será trabalho útil para interpretação do filho e para orientação dos governos dêste período ainda confuso de organização pedagógica do Brasil.



CONCORDÂNCIAS E DESACORDOS ENTRE OS RELATÓRIOS DO PAI E OS PARECERES DO FILHO

O estudo dos três documentos de João Barbosa faz pensar na falta absoluta de referência ao seu consciencioso e substancial conteúdo, nos pareceres do filho, em 1882, até nos momentos em que é consultada a mesma obra, na mesma edição usada pelo pai. É o que se dá com E. Rendu — *De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord* — Paris, 1855, citado por João Barbosa, em 1858, e várias vezes por seu filho, em 1882. Os dois tinham o gosto de mostrar as obras mais novas, salientando o velho outra obra de Rendu — *Manuel de l'Enseignement Primaire*, 1.^o volume, pág. 280, 1858, data do relatório em aprêço em que, em nota, acrescenta: "Excelente obrinha cuja tradução espero espalhar ao professorado".

Esse silêncio do filho é difícil de compreender, antes confrontado com os elogios do idólatra que fez, depois, em várias oportunidades, e depois de sua atitude nobilíssima de pagar as dívidas do pai.

Verdade é que houve quem dissesse que o orgulho de Rui era maior que o de João Barbosa. Não lhe diminuirá, porém, a glória entrelaçar com as suas as idéias do pai, ora acordes, ora em pólos opostos, obedecendo à corrente filosófica de cada época.

Começaremos pelo aspecto em que o contraste é mais vivo, isto é, aquêle que mais indispos Rui Barbosa com o ambiente social de sua mocidade, com o qual, por outras razões, não viveu em harmonia o pai, tôda sua existência.

1.º — *Intervenção do Clero na Escola. — Escola Leiga*

Revolucionário e emocionalmente instável, João Barbosa agarra-se às amarras da fé e propaga, como Diretor Geral dos Estudos, a necessidade de cooperação permanente do clero. Elogia a ação das irmãs de caridade; pede a introdução de elementos de Didática no Seminário, para que os padres pudessem constituir base fundamental da inspeção escolar; insiste no ensino religioso, afirmando que “o dogma cristão é fundamento e coroa do edificio educador” e que “A escola não é a Igreja mas é, como diz Degerando, o seu pórtico”; sustenta que a boa pedagogia, protestante ou católica, há de apoiar-se na religião”, como idéia fixa que é, imóvel, geral, sobranceira às oscilações do pensamento individual, abrigada das sublevações que estoiram, pela mesma força das coisas, ao pé de todos os sistemas e teorias filosóficas”.⁽⁴⁵⁾

Já o filho toma posição oposta e pede, “em vez de moral da cartilha, portanto, a moral ativa e intuitiva”⁽⁴⁶⁾; afasta da escola nos horários o ensino religioso, apresenta o ridículo das confrarias e das congregações; proclama que o dogma teológico é incapaz de habituar o comum das almas à alta filosofia do dever; exige a secularidade da composição do Conselho Superior; declara que os direitos da consciência católica não são menos sagrados, para os propagadores da secularização da escola, do que os direitos de consciência filosófica, mas reclama, firme, a escola leiga.

A atitude de Rui mudara muito de 1876 a 1923 para com o clero católico. Ele nunca foi ateísta e foi sempre cristão, mas fez a apologia das instituições protestantes e pregou, acima de tudo, a liberdade religiosa, mantendo-se todavia amigo do Arcebispo Macedo Costa, que o visitou durante o Governo Provisório. Sua manifestação pública de harmonia com os Jesuítas foi em 1903, na Oração à Juventude, no Colégio de Nova Friburgo.

(45) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, págs. XXIX, XXX.

(46) Barbosa, Rui, *Parecer e Projeto*, 1882, pág. 216.

2.º — *Exames ou concursos repetidos de professores primários*

Em outros aspectos, pai e filho marcham de acôrdo. Os exames ou concursos, de professores primários, depois de diplomados, são a base da formação da carreira, segundo os dois Barbosas. Afirma o pai: "Alunos mestres, apenas deixaram o estabelecimento, donde só trouxeram teoria, são logo encertados nas mais importantes cadeiras, por exemplo, da capital, quando os veteranos do ensino, cheios de prática e beneméritos, lá continuam nos lugares remotos. Vem com isto o desânimo à classe; e perda real ao ensino. Feito o concurso, quando tanto se consegue, sem que o país saiba se êle tem vocação, se na prática se desgostará de uma carreira, que talvez abraçou como um recurso, a cadeira é sua desde êsse dia, sem que por algum prazo de provança se experimente se é digno de um título permanente". (47). "Tem-se pois entendido que êstes alunos mestres, antes de obter uma nomeação definitiva, sirvam sempre, mediante um salário proporcional, a título provisório, uns três anos, já nas escolas numerosas como professores adjuntos, já na classe de professores suplentes, lecionando aos poucos meninos de lugar pouco povoado dêles" (48). "E neste lugar cabe assinalar terceira classe, que traz as mesmas vantagens. Chamam os inglêses — *pupil teachers* — e a lei francesa de 15 de março de 1850 denomina — *stagiaires*, — aos moços que, maiores de 13 anos, mostram vocação a ensinar, vão por autorização espalhando-se pelas várias aulas, onde auxiliam os mestres dela com espantoso proveito" (49).

O filho tem, no mesmo sentido, mais claros pensamentos, 24 anos depois.

Exige dos docentes dois anos no mínimo e cinco anos no máximo, depois de formados ou examinados na Escola Normal, segundo exame, "de que depende o certificado de capacidade para nomeação definitiva de professor". E explica: "É patente a razão de ser dêste regimen. Não basta

(47) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, pág. VIII.

(48) Idem, pág. XVIII.

(49) Idem, pág. XIX.

a escola normal para averiguar e firmar a vocação. Numa carreira de perspectivas modestas como o professorado, onde o trabalho não encontra os incitamentos da ambição, é imprescindível rodear o funcionário de todos os preservativos contra inércia. O sistema dominante entre nós não olha para este interesse capital do ensino. O mestre primário nada encontra, que o solicite à continuidade na aplicação, a não ser a eventualidade transitória dos concursos, o melhor instrumento de preponderância e a mais cômoda forma de irresponsabilidade que já se inventaram, e poderíamos perfilhar, para a superficialidade e a afilhadagem. Contra esse pendor para a indolência, que a obscuridade do cargo e a estreiteza do horizonte tendem a alimentar no magistério das primeiras letras, e, ao mesmo tempo, como medida complementar para aferição completa das disposições profissionais no candidato, o projeto estabelece o exame de habilitação, a que incumbe aos graduados na escola normal o dever de submeterem-se, dois a cinco anos depois de obtida a carta. Menos de dois anos seriam espaço insuficiente para o fim a que se mira; mais de cinco denotariam a incapacidade do candidato retardio". ⁽⁵⁰⁾

As opiniões de pai e filho acham apoio em Ferrão Muniz, que propõe escola de professores do primeiro e do segundo grau, na qual aprendam a conhecer os meninos, pôr em atividade o amor-próprio, excitar a curiosidade, despertar emulação e inspirar gosto dos estudos e amor ao trabalho para que "é preciso o estudo da pedagogia e sobretudo ter vivido por algum tempo entre os meninos". Logo em seguida, Ferrão Muniz estabelece os dois anos mínimos, que Rui prescreve no relatório de 1882: "A capacidade intelectual dos professores só pode ser reconhecida por meio de exames, feitos por concurso, mas como esta prova nem sempre é certa, assentei dever exigir dos professores antes de serem providos nas cadeiras definitivamente uma prova prática de dois anos. Não excluí dos concursos os que não fizeram os seus estudos na escola normal, porque isso me parece um privilégio, e num país constitucional é preciso renunciar a tudo que tem a me-

⁽⁵⁰⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, págs. 292-293.

nor aparência de monopólio; pouco importa saber-se a fonte onde se têm bebido os conhecimentos precisos para exercer o magistério, basta que se tenha a capacidade e o talento de ensinar, o que só se pode presumir por severos exames". (51)

3.º — Exames de admissão à Escola Normal

Filho e pai ainda se entendem quanto à elevação das barreiras de entrada na Escola Normal. João Barbosa, em 1858, reclama: "É facilimo o acesso na Escola Normal, quando entretanto, não devendo nem podendo ser ela o mesmo que a escola elementar, os candidatos deviam mostrar previamente, mediante provas um pouco sérias, se estavam no caso de ser admitidos àquele estabelecimento de aperfeiçoamento primário". (52) Depois de matriculados, não parece a João Barbosa bastante sua educação, em que falta a boa formação de linguagem e conclui: "Com efeito, ali a gramática que se ensina é a alta gramática; mas a língua, que é outra coisa, e a música ficarão preteridas". (53)

Rui Barbosa segue o mesmo pensamento, citando Harrington e Bréal, Whitney, Helfenstein, Lubbock, e mostra que "a linguagem não é só o meio de comunicação entre os homens: é a educadora do gênero humano". (54) "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. Circunscrevem-se esses meios ao trabalho mecânico de que, no programa de

(51) Muniz, Antônio Ferrão, *Reflexões sobre o Projeto de Lei*, 1860, págs. 69-70.

(52) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, pág. VIII.

(53) Idem, pág. IX.

(54) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 167.

instrução elementar, se classifica sob o nome de gramática". (55)

Ampliando e reforçando o pensamento do pai, começa o denso capítulo sobre "Formação do professorado: Escolas Normais", citando Lubbock, a referir Wilson: "Muito importa o método de ensino, mas de muito mais importância é a qualidade do mestre" (56). João Barbosa havia dito: "E como, numa frase consagrada, o mestre é a escola inteira, comecemos por êle, ou pelo viveiro que os forma, a Escola Normal, que é começar pela raiz". (57)

Rui desenvolve também circunstanciado relato da situação internacional sobre o ensino normal e mostra a inferioridade do da Capital do Império, onde as aulas funcionam à tarde e à noite, talvez para "franquear o acesso da instrução para o magistério àqueles cujo dia lhes não pertence, que o têm completamente votado a ocupações diversas, cuja necessidade imperiosa os domina, e lhes consome o melhor do seu tempo. Esses irão levar aos bancos da escola normal um corpo mais ou menos exausto e um espírito aridificado pela servil labutação dos trabalhos diurnos". (58)

E, amparando-se em Thiers, espera que o professorado primário não se converta no "refúgio universal dos aventureiros, dos naufragos de todas as profissões" e conclui: "O aluno-mestre há de pertencer exclusiva, indivisivelmente à escola normal, consignar-lhe sem reserva toda a sua inteligência, toda a sua atividade, todos os seus dias". (59).

João Barbosa, por seu turno, registrara, no relatório de 1861, a inferioridade da seleção dos matriculados: "No sistema atual" (estabelecido por lei do ano anterior), "em que a escolha na entrada há de ser mais severa, além de que não tentarão entrar senão aqueles que tiverem mais ou menos decidida vocação, e não tantos fugitivos da guar-

(55) Idem, pág. 168.

(56) Idem, pág. 260.

(57) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, pág. XIV.

(58) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, páginas 264-265.

(59) Idem, pág. 265.

da nacional, para não dizer mais, esse perigo facilmente se atalha". ⁽⁶⁰⁾.

Tal fuga ao serviço da guarda nacional, hoje correspondente ao serviço militar, consigna também João Barbosa, referindo-se à matrícula no Liceu Provincial, apoiado no relatório de Abílio Borges, em 1856.

4.º — *Internato ou Externato*

Pai e filho não estão, porém, de acôrdo relativamente ao regime da escola normal. O mais velho insiste pelo internato, cujas virtudes alardeia em 1858: "Se há reforma urgente e principal para a nossa, essa é sem dúvida a de convertê-la num internato. Sem isto e antes disto é minha humilde convicção que tudo mais é baldado. E na verdade, se o homem que à vida obscura, bem que sublimemente, de mestre, se quer dedicar, carece de firmar a vocação, aprender os modos de a exercer, e afazer-se às exigências melindrosas, que ela requer; é claro que a vida independente, às vêzes licenciosa, distraída do externato, não é a que mais lhe convém". (Permita-se aqui chamemos a atenção do leitor para a frase virgulada de João Barbosa: indicará seu espírito dogmático?) "Ao contrário, pelo internato, nesse viver entre o claustro e o colégio em que o candidato se embebe, a disciplina escolar se lhe aplica, funciona a seus olhos, ensina-lhe a cada instante deveres, põe-lhe em frente de contínuo o porvir que o espera, fortificando-lhe a vontade, ou prontamente arrestando-o da pretensão errada. Mergulhado por três anos na atmosfera própria, onde só respire ordem, método, escola, deveres, obediência, resignação, paciência, abnegação, moral, religião e todo esse misterioso composto de virtudes cristãs, sem o qual não há magistério, incessantemente sentirá em si, e anteverá nos discípulos como é que se consegue desenvolver esse temperamento moral, que é o fruto da educação religiosa — educação religiosa, elemento essencial que hoje quase não se dá na Escola Normal,

⁽⁶⁰⁾ Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1861, pág. 3.

não se dá no nosso Liceu. (Observe-se o metro oratório da frase). ⁽⁶¹⁾

Em 1861, depois de citar Abílio Borges, que refere “vergonhosíssimos exames”, “pouco aproveitamento dos alunos”, “pouca fé que merecem as cartas”, além de “alunos mestres reprovados em concursos”, ao lado dos que “não terão invadido a classe do professorado primário à sombra de títulos de habilitação dados sem muito escrúpulo por essa escola?”, que necessita de nova organização, principiando por exigir maiores “preparações dos aspirantes”, ⁽⁶²⁾ João Barbosa renova a apologia do internato. Em 1866, depois de ter sido Deputado Geral, já fundados os Internatos normais, dá-nos registro da inferioridade do ensino naquele tempo, das esperanças na eficiência da escola, da importância da despesa com educação, da desproporção da matrícula de candidatos homens e da dificuldade de recrutar professores para tão importantes estabelecimentos.

Rui Barbosa, porém, em 1882, vota pelo externato na Capital do Império, apesar de citar os autores europeus que fazem apologia do internato, especialmente para “aparelhar os mestres das escolas rurais”. Informa, contudo, Rui que “para acomodar o regime do estabelecimento às necessidades da aplicação prática e do cultivo profissional, o projeto obriga o aluno-mestre à estada na escola desde 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, salvo um intervalo de hora e meia para a refeição, que se lhe fornecerá, às expensas do Estado, em tempo e aposento convenientes”. ⁽⁶³⁾

A resistência de Rui ao internato havia sido feita por Ferrão Muniz, que parece contrariar francamente os pensamentos de João Barbosa: “No plano de reforma de instrução pública que apresento à comissão encarregada da sua reforma pelo Exm.^o Presidente da Província, não pre-

⁽⁶¹⁾ Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, pág. XIV.

⁽⁶²⁾ Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1861, pág. 9.

⁽⁶³⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 286.

enchi a segunda condição. A razão que me levou a afastar-me nessa parte das bases dadas pela assembléia provincial é a firme convicção em que estou de que a criação de dois internatos para escolas normais de um e outro sexo, não só é inconveniente e impraticável, pelo grande aumento de despesas que causaria ao cofre provincial, como também que ainda quando fôsse possível levar a efeito semelhante idéia, nenhuma vantagem pode resultar para o ensino público, mas pelo contrário grandes inconvenientes; porque por qualquer lado que se queira encarar essas escolas os externatos são preferíveis".⁽⁶⁴⁾

Depois de apreciar as despesas de um internato, sobretudo considerando que os alunos deveriam ser gratuitos, desenvolve raciocínio claro de psicólogo moderno:

"Não é razoável supor-se que moços e moças que viveram até a idade de 16 anos, na vida mais livre e independente que tem nas suas famílias, se possam sujeitar a viver dois anos presos dentro de internatos, e obrigados a uma forte e rigorosa disciplina indispensável para manter a ordem em tais estabelecimentos, mormente quando os alunos se acham todos na idade a mais turbulenta e insubordinada da vida humana, na idade em que brotam as paixões com tôda a sua violência, e que precisam de grande repressão, e ainda mais nos internatos, por isso que a coabitação tem grande tendência a dar-lhes maior desenvolvimento. Ora, as pessoas que terão de frequentar os internatos normais, serão decerto pessoas que até o tempo de para eles entrarem viveram na vida livre da família ou das escolas primárias públicas, pois os meninos das classes pobres, que são os que podem entrar para as escolas normais, não recebem a sua primeira educação em internatos. Portanto para que os internatos normais possam ser de alguma utilidade, ou antes para que possam existir, preciso é que o govêrno crie também dois internatos para o ensino de primeiras letras, para onde entrem desde a infância os que quiserem ser professores públicos, pois só os alunos assim educados desde os primeiros anos poderão sujeitar-se à disciplina dos interna-

⁽⁶⁴⁾ Muniz, Antônio Ferrão, *Reflexões sobre o Projeto de Lei*, 1860, págs. 78-79.

tos normais. Para isso as despesas acima mencionadas teriam de ser duplicadas". (65)

Encarando os valores da vida afetiva a que os modernos dão tanta importância no reajustamento da personalidade, Ferrão Muniz nos dá ensinamentos que a psicologia da adolescência confirma: "Sei que muitos pensam que essa disciplina rigorosa dos internatos contribui muito para a moralidade dos educandos. A moral é toda de consciência e só se aperfeiçoa dando-se o maior desenvolvimento possível aos sentimentos desinteressados e benevolentes e reprimindo os egoístas, o que se consegue unicamente vivendo e educando numa atmosfera toda de amor, de simpatia e de dedicação, como a que circula em torno do coração de uma mãe; e não, sujeitando-se ao regulamento mecânicamente medido, e friamente imposto, por um pedagogo, quase sempre pedante, e formalista, ou à disciplina rigorosa de um internato, que poderá servir para dar regularidade às ações externas, porém sem nenhuma influência ter sobre as afeições íntimas d'alma, em que consiste a verdadeira moralidade. Essa regularidade dos internatos só poderá dar o hábito de obedecer cegamente às regras artificiais impostas ao proceder exterior, a que muito melhor se sujeitam, e com mais exatidão, justamente os espíritos menos nobres e elevados. Portanto na minha opinião o que se perde nos externatos, não é de muita importância à vista do que se ganha pela educação da família. Se não aprovo os internatos em geral, e quando destinados para meninos, muito menos os aprovo para pessoas já na idade da puberdade para elas os internatos tomam o caráter de conventos, e apresentam todos os vícios da vida monacal, com esta diferença que nos claustros religiosos há o corretivo da devoção e do sentimento religioso elevado às vezes ao entusiasmo o mais exaltado, que não existe, nem pode existir nos internatos normais de que se trata". (66)

(65) Muniz, Antônio Ferrão, *Reflexões sobre o Projeto de Lei*, 1860, págs. 80-81.

(66) Idem, págs. 82-83.

Parece que os fundamentos do Parecer de 1882 estão lançados em 1860, por Ferrão Muniz em antagonismo com os pensamentos do pai de Rui em 1858.

5.º — Obrigação escolar

Outro contraste vivo encontra-se na atitude perante a obrigatoriedade da matrícula e frequência das crianças em idade escolar. Era natural em 1858, ao influxo das idéias liberais que João Barbosa professava, fizesse referência ao milhão de crianças que deixavam de frequentar escolas na Grã-Bretanha, estabelecesse reservas quanto à obrigatoriedade da matrícula na escola primária, sem aventurar-se no assunto e preferindo opinião de autor mais bem inspirado no direito natural e nos sãos princípios do regime representativo. Condena entretanto o desintere-se dos pais, para explicar a frequência de 7.091 alunos em 179 escolas, que deveriam abrigar 17.900 alunos, e salienta que essa deserção também se explica pela "carência quase geral de utensílios escolares, de compêndios e de casas adaptadas". (67)

Mais adiante, em 1866, quando já voltava de Deputado Geral, é categórico, parecendo exaltado na defesa da liberdade do indivíduo. Caracterizam bem esse idealista teórico as linhas que transcreveremos por extenso e que parecem ter irritado o filho, que depois responderá, veemente, a estes pensamentos: "Atentando na exígua cifra de crianças matriculadas nas aulas primárias, segundo os documentos juntos; e sabendo-se que, de fato, a maior parte dos meninos carecem da instrução elementar, alguns amigos do progresso, máxime conhecendo a repugnância ou o descuido de muitos filhos e de muitos pais, nas classes menos felizes, em relação ao estudo primário, reclamaram a lei do ensino obrigatório. Nem eu, atento ao zelo filantrópico que os inspira, lhes levo a mal pedirem aqui o que já é praxe antiga em tão considerável parte do mundo culto e que escritores, amigos fervorosos do engrandecimento intelectual do povo, tem defendido e

(67) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1861, pág. 2.

aconselhado na tribuna, na imprensa, nos livros. Não me demovem, porém, a autoridade de tão grandes homens, nem os êxitos felizes de tantos Estados, europeus, principalmente. Sei bem que não somente a Prússia, e outras nações governadas por cetos despóticos, senão também os legisladores de 1789 na França republicana, apesar de Mirabeau, decretaram, intimaram aos pais o ensino primário aos filhos, sob penas pecuniárias ou corporais; e que hoje os liberais europeus mais adiantados, mais populares, e sem dúvida tão sinceros quanto aquecidos do amor da humanidade, depositam aí, e só aí, as grandes esperanças que fundam na disseminação da educação das turbas. Para mim, porém, o socialismo de uns como a crença despótica dos outros se confunde na mesma reprovação, porque têm ambos a mesma origem, ambos atentam contra o direito natural, contra o direito individual, que é a base da liberdade moderna, a qual não se funda, como a revolução francesa, no contrato social, no direito social coletivo, do estado abstrato, absorvendo o direito de cada um, para atingir algumas vezes ao útil, como aqui, mas ferindo a justiça, rompendo laços sagrados, afrouxando os nós da família, substituindo-se ao pai, desatando os filhos de toda obrigação para com os pais a quem já não ficam devendo nada, na educação, quando esta fôr imposta por lei civil, com sanção civil. Na civilização moderna, no mundo moderno, na liberdade moderna, filha do Evangelho, todo caridade, amor e dignidade humana, os direitos individuais, que constituem o homem todo, do homem que é a imagem e semelhança do Deus mesmo, valem mais do que valiam nos tempos de Esparta e das repúblicas antigas, cujo nome, cujas tradições têm desorientado a tantos que, sentindo em si certa inclinação, certo ardor filantrópico, entendem que a sociedade e a lei hodierna devem copiar os moldes de Licurgo e Sólon. Este assunto, que é tão vasto, que tem tantas faces e pontos de contacto tão extensos que tocam até na liberdade da consciência, na tolerância religiosa, nobres conquistas que tanto sangue custaram a nossos pais, não cabe aqui encará-lo completamente. Basta-me, apadrinhando a instintiva, refletida e tenaz oposição com que repilo essa teoria tão bárbara, tão pagã, tão antiliberal, citar, apenas de passagem, as doutrinas decisivas e irrespondíveis,

que lhe tem oposto outros filantropos, não menos amigos da civilização, das luzes populares, porém mais escrupulosos cultores da liberdade hodierna e da justiça eterna. Com eles penso que o ensino obrigatório é injusto a respeito da sociedade a quem investe poderes exorbitantes e sobrecarrega de ônus abusivos; a respeito do pai a quem despoja de seus direitos e dispensa dos seus deveres; a respeito da criança a quem gratifica com favores artificiais, privando-a de garantias naturais; a respeito do indivíduo, cuja liberdade viola; da família, cujo laço quebra; da humanidade, cujo desenvolvimento perturba; e para com Deus cuja providência desconhece... A suprema sabedoria assentou o mundo sobre o eixo da responsabilidade, pessoal ou comum; logo a intrusão da lei no domínio da moral é a perversão da responsabilidade. O dever da educação é, nos pais, da ordem puramente moral; logo não pode dar lugar a uma ação legal. Mas os sectários a que resisto, confundindo as obrigações morais com as civis, desconhecem a distinção tão sabida da lei interna e da lei externa. Nós porém, ao contrário, cremos que o domínio da força não se pode estender sem arbítrio e sem violência além do estrito exercício da legítima defesa; e que portanto tudo quanto não fôr dano direto, não pode ser objeto de interdição direta. Sim, clamemos aqui com outro escritor infatigável e distinto que deve a educação ser, pelo mesmo título que a religião, livre de todo o constrangimento humano, pois que os deveres dos filhos para com seus pais constituem, na excelente frase de Tertuliano, uma segunda religião (*secundum a Deo religionem*). Quem não respeita estas barreiras salutares, deve absolver o Juliano proibindo à mocidade cristã os estudos literários; aos Estados da América do Sul (referia-se aos Estados do Sul dos Estados Unidos), vedando que se ensine aos filhos da raça africana a ler e escrever, ao autocrata da Rússia, impondo aos polacos que não tomassem por professores senão estrangeiros matriculados como criados de servir e trazendo libré; a Luís XIV, abolindo o edito de Nantes, quando mandava arrancar aos pais protestantes os filhos, para serem dados a educar em casas católicas. Bem refletia F. Passy: "Esta matéria não é um ponto especial da legislação; é a base primária

de toda legislação, a idéia mãe do direito; a chave da abóbada do edifício social; e portanto a decisão controvertida vai bater na noção mesma do Governo, e no princípio da ordem. Se, pois, não é a lei, é a natureza quem pode prover com alguma eficácia a execução da tarefa, por ela imposta entre pais e filhos, na educação; se a uma obra de todos os dias, convém um estimulante e uma sanção de todos os dias também; se a ela tem acudido sempre com tal vigilância que nenhuma polícia externa poderia ter a pretensão de igualar, desde o princípio do mundo, a ternura paternal, esse instinto universal e incansável de que todos sentimos no coração o impulso é certo que, por mais que façamos, nunca jamais haverá, para proteger os filhos, magistrados mais atentos, mais vigilantes, mais afetuosos que os pais". (68)

Compare-se esta longa citação com os trechos da tese de doutoramento de 1843, ou 23 anos antes: a vibração, as tendências jurídicas, a paixão da liberdade individual são igualmente vivas, quando já o filho ia pelos 17 anos.

Rui Barbosa, 16 anos depois, toma decisivamente posição oposta. Ao começar o capítulo da obrigação escolar firma o princípio legal da Constituição de 1824: "Para que a gratuidade do ensino elementar, impugnada ainda hoje, noutros países, entre alguns espíritos de primeira ordem na ciência e na vocação liberal, mas definitivamente resolvida entre nós pelo art. 179, § 32, da carta de 1824, corresponda aos seus fins, e respeite na sua plenitude os direitos que a determinam, cumpre associá-la inseparavelmente ao princípio da instrução obrigatória". (69)

Estuda a importância econômica e social do ensino, contesta que o direito de impor a escola seja apenas um dever do fóro íntimo, apresenta números comparativos da criminalidade entre os que sabiam e não sabiam ler, mostra que é contraditório proclamar a necessidade da instrução e não querer o único meio de realizá-la, e conclui

(68) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1866, págs. 5-6-7.

(69) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, páginas 53-54.

citando escritor americano: "Poder-se-ia supor que seja o templo, e não a escola, o que afasta do crime as populações; mas os fatos indicados em estatísticas do governo demonstram o contrário". (70)

Desenvolve largo estudo das legislações estrangeiras e tem afirmativas que contestam as anteriores do pai sem a êle referir-se: "A soberania do pai de família é o grande argumento assestado pelos adversários, ora interessados, ora sinceros, da obrigação escolar. Por uma incoerência singular, os que não disputam a exigibilidade legal correspondente a outros encargos paternos, cujo respeito a natureza assegura por meio de influências quase irresistíveis, reduzem à simples exigibilidade moral o de educar os filhos". (71)

E mais adiante: "Por isso os povos onde as tentativas de instrução popular acharam terreno mais grato, os povos germânicos, ou, para substituir a explicação duvidosíssima de raça, pela verdadeira explicação do influxo das crenças morais, os povos protestantes, não chegaram a resultados perfeitamente satisfatórios, enquanto a obrigação escolar não extinguiu a ignorância, ou a submeteu ao jugo das cominações penais. Um dos argumentos com que o ultramontanismo contemporâneo se empenha em provar a malignidade do ensino obrigatório, consiste na sua origem protestante. Os que não tiverem o entendimento obliterado pelo fanatismo clerical, custarão a conceber como é possível imputar a crime ao protestantismo uma idéia e um fato que bastariam para o constituir o mais eficaz benfeitor da humanidade nos tempos modernos; a ser certo que o ensino obrigatório seja a condição fundamental da instrução popular, e que a instrução popular, com o seu atual sistema de escolas comuns nos países modelos, seja, na expressão do cônsul geral da Suíça nos Estados Unidos, M. Hitz, "A maior bênção do século XIX". (72)

A exuberância da documentação que Rui oferece, como base de seu voto pelo ensino obrigatório, dá impres-

(70) Idem, pág. 57.

(71) Idem, pág. 58.

(72) Idem, págs. 59-60.

são da necessidade de contestar as opiniões paternas, que, entretanto, nem uma vez focaliza, apesar de repetidamente salientar os aspectos que elas puseram claro.

6.º — *Liberdade de Ensinar*

Equivalente desacôrdo se verifica ante a liberdade de ensinar. João Barbosa, em 1858: — “Em um país onde não é possível que o Estado ocorra com dinheiro e mestre a todos os lugares, onde a escola se requer, o ensino livre pode ser sucedâneo do retribuído, e sempre será seu prestimoso auxiliar, se bem combinados vínculos de união o prenderem ao poder público. Deve, pois, êste, uma vez abertas certas aulas livres, mediante os severos exames prévios de habilitação (assunto em que me vejo forçado a omitir tudo), deve-lhes já por fomentar-lhe o zêlo, e já por soprar uma bem entendida emulação para com os mestres públicos, animação, subsídios pecuniários e honras, como a recente legislação francesa o tem feito com tão geral aplauso. (73)

Em 1861, analisando o regimento do Conselho Superior (5 de maio de 1861), salienta as vantagens do ensino particular: “Uma lei, que, como vem no seu artigo 105, animando, tem a generosidade de oferecer subvenção remuneradora ao ensino particular, que bem mereceu da pátria, não merece ser praguejada, se, dando tôda ensancha naquilo em que a liberdade é fertilizadora, cura, mediante provisões sérias, do interêsse geral, que demanda por tôda parte a manutenção dos bons costumes, do respeito às leis da hygiene e salubridade. Com os abolidos regulamentos, o ensino livre era uma praga pública, a que urgia dar remédio; remédio impossível ante a impotência dêles”. (74)

Parece que João Barbosa respondia a Ferrão Muniz, que, no ano anterior, havia defendido o ensino livre, advogando a livre discussão das opiniões, recordando a atitude de Galileu: “É verdade que no ensino livre haverá uma grande divergência de princípios, e serão ado-

(73) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sôbre a Instrução Pública*, 1858, pág. XIX.

(74) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sôbre a Instrução Pública*, 1861, págs. 36-37.

tadas opiniões contrárias sobre muitas matérias, mas essa divergência de opiniões se patenteará nas ciências ainda não formadas, e nas questões em que ainda o espírito humano não chegou à verdade, pois posso afiançar que, nas verdades demonstradas, nenhuma divergência pode haver no ensino livre. Não se me apontará o exemplo de mestres ensinando erros em Matemática, Física, Química, e História Natural. Portanto os erros que se quer evitar regulamentando o ensino livre, são opiniões filosóficas, políticas ou religiosas, contrárias às que são adotadas pelo ensino do corpo oficial, isto é, justamente aquilo que deve ficar entregue aos debates livres, para que, sobre essas matérias se possa chegar ao conhecimento de verdades demonstradas, e portanto proíbe-se a divergência de opiniões nas matérias em que não pode deixar de existir esta divergência, porque são as que precisam ainda de muita discussão. Quanto a moralidade, ainda menores são os perigos do ensino livre. Mas se existisse um estabelecimento de educação baseado sobre os princípios contrários à moral, não teria o Governo o direito de reprimir este abuso? De certo o Governo deveria neste caso intervir para reprimir o abuso, mas a repressão é muito diferente da direção, e é esta que não acho conveniente dar ao Governo; a repressão é atribuição sua, incontestável, e que não pode lhe ser tirada. Mas é preciso notar que esta hipótese de um estabelecimento de educação feito para ensinar a imoralidade, é uma mera ficção que nunca poderá ser realizada". (75)

Rui Barbosa, em 1882, proclama a liberdade plena de ensinar, fundamentando-se nas violências sucessivas da história, políticas e religiosas, e exclama: "quanto a nós, rejeitamos decididamente esse detestável erro, que promove o Estado ao papel de Mentor do espírito humano e pai dos pais de famílias. Ele acaba infelizmente de ressurgir, entre cenas dolorosas para a liberdade e perigos que fazem tremer pelo futuro de instituições amadas entre nós". (76)

(75) Muniz, Antônio Ferrão, *Reflexões sobre o Projeto de Lei*, 1860, págs. 74-75.

(76) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 106.

Transcreve a discussão de Jules Ferry, em que se vêem referências a Danton e Robespierre, Licurgo e Platão, e interroga, claramente cético, se “o regime terá a vantagem de fundar a paz, criar a harmonia dos espíritos, realizar entre as inteligências êsse acôrdo, *que foi noutros séculos o sonho da unidade religiosa, e é ainda, entre os delírios do socialismo contemporâneo, a utopia da igualdade comunista*”? (77)

Continua adiante: “Que os espíritos religiosos acreditam piamente na infalibilidade da igreja, a que seguem, é lógico: ela encarna para os crentes a onisciência divina. Mas a infalibilidade humana seria ao mesmo tempo a mais irrisória das veleidades e o mais abominável dos sistemas de govêrno”. (78) E além: “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... o que a vossa comissão quer precisamente, é romper, sem indulgência com essas tradições. O seu pensamento fixo é fundar no ensino a liberdade; e a liberdade não existe, senão com a condição de existir a mesma para todos, de não conhecer Bíblia nem Enciclopédia, Loyola nem Darwin, pontificados religiosos nem pontificados científicos. Se a liberdade imparcial é útil ao jesuitismo, é porque o jesuitismo teria razão contra nós. Mas não! A história certifica que o fanatismo é orgânicamente incapaz de resistir ao oxigênio dessa atmosfera renovada e agitada por todos os ventos do céu”. (79)

E logicamente, ainda que alheio às condições psicológicas das massas, então nascentes, prossegue: “Se o Estado não possui a pedra de toque da verdade e do êrro, o Estado não é o aferidor necessário da aptidão intelectual do mestre”. E logo: “Será pela escolha dos livros que o Estado há de intervir na escola particular? Mas o livro escolar é uma criação, mais ou menos direta, da filosofia ou da fé a que a escola pertence. O Govêrno que dispuser da prerrogativa de rejeitar o livro, tem implicitamente a

(77) Idem, pág. 106.

(78) Idem, pág. 107.

(79) Idem, págs. 107-108.

de fazer calar a opinião. Ei-lo outra vez, assim, magistrado supremo da verdade. E, se pode reprovar o livro, não será irresistivelmente lógico, em favor dêle, o direito de superintender no ensino oral e encaminhá-lo?" ⁽⁸⁰⁾.

E linhas após: "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 contentarmo-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". ⁽⁸¹⁾

Seria alongar demais êste item incluir todo o desenvolvimento da opinião de Rui contida no parágrafo "Liberdade de Ensino". Êste será lido com vantagem por educadores e filósofos, sociólogos e políticos, interessados do grave problema do progresso moral da humanidade, em suas conexões com a educação. Hoje ainda mais grave é a questão, pois as exigências de curso elevaram-se ao plano do ensino secundário, em que maiores são os perigos do que no de escola elementar.

Ele limita a esta a obrigatoriedade: "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*". Êste dever e êste 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

⁽⁸⁰⁾ Idem, pág. 109.

⁽⁸¹⁾ Idem, pág. 109.

população obrigada a ela, que não frequentar a escola pública, a uma *verificação regular de que realmente se instrui na escola independente*, ou no seio da família. Nada mais. "Demonstrem os meninos", diz o Reitor da Universidade livre de Bruxelas, "que conhecem o que são obrigados a saber. Não basta? *Desde o instante em que se forneça essa prova*, como qualificar a inquirição que versasse acêrca da pessoa do professor, e discutisse as aptidões vitoriosamente patenteadas pelo aproveitamento dos alunos? *O direito da sociedade desaparece, em desaparecendo o seu interesse*. Ora, o seu interesse reside no grau de saber dos alunos; nada menos, nada mais". ⁽⁸²⁾

Contesta, porém, o direito de exigir-se que o ensino tenha sempre o placet do poder público. "Proibido o ensino sem diploma oficial de capacidade, o Estado assume a si o encargo de uma fiança, que não pode ter certeza de honrar sêriamente: abona o que não possui meios de afiançar. Ditar à escolha dos particulares, em cada candidato ao professorado, o mérito ou o demérito, a vocação ou a incapacidade, é tomar sôbre os ombros uma caução impossível. Pois há organização administrativa nenhuma, neste mundo, que possa assegurar a seriedade da operação qualificadora, a fidedignidade rigorosa dos seus resultados? Quantas vezes a responsabilidade oficial não cobrirá a inépcia, dando-lhe carta de aptidão? Quantas outras não imolará o merecimento impondo-lhe o estigma de incompetência? E, todavia, para arrogar a si essa função sôbre tôdas melindrosa, era mister a segurança absoluta de não errar; porque os erros da iniciativa individual, no domínio da liberdade plena, correm por sua conta e risco; enquanto os do Estado, se pretender substituí-la, responsabilizam-no por males, mais ou menos irreparáveis, de que o indivíduo é a primeira vítima, num sistema que anula a última garantia do interesse privado, ador-mecendo-lhe a própria vigilância sôbre si mesmo". ⁽⁸³⁾.

E logo afirma: "Essa autonomia, êsse direito de ensinar, quando se quer, e aprender, onde se entende, que forma a liberdade do ensino, nós lho reconhecemos, sem segunda tenção nem meio termo. Rejeitamos o regime

⁽⁸²⁾ Idem, págs. 109-110.

⁽⁸³⁾ Idem, pág. 110.

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 Paulo Bert infelizmente não soube, ou não pôde romper. O nosso modelo é a Inglaterra e a União Americana". (84)

Rui Barbosa receia até entregar ao Estado o direito de inspeção para garantir as condições de moralidade, para o que não há definição, e reduz a intervenção no garantir "condições elementares de higiene", "sem submeter a construção das casas de escolas particulares a planos e regras invariáveis". E exige, porém, que se forneçam informações requisitadas pela autoridade, porque "a liberdade de ensinar não é a liberdade de ocultar o que se ensina. O ensino não é uma conspiração que careça de sombra para viver, nem uma especulação industrial, para ver no segredo a alma da sua prosperidade. A publicidade constitui, pelo contrário, um princípio essencial ao seu espírito, um elemento orgânico da sua vida, a garantia impreterível dessa vasta liberdade que o substitutivo lhe afiança". (85)

Estes pensamentos estão inteiramente de acôrdo com Ferrão Muniz em 1860, quando a Bahia era um forum de opiniões, um campo de idéias: "A respeito da instrução particular, assentei dever limitar a pouca coisa, a inspeção e direção do Governo. Firmemente persuadido do que diz Mirabeau, que "tout homme a le droit d'enseigner ce qu'il sait et même ce qu'il ne sait pas. La société ne peut garantir les particuliers des fourberies de l'ignorance que par des moyens généraux qui ne lèsent pas la liberté. Enseigner est un genre de commerce: le vendeur s'efforce de faire valoir la marchandise, l'acheteur la juge, et tache de l'obtenir au plus bas prix; le pouvoir public spectateur et garant du marché ne saurait y prendre part, soit pour l'empêcher, soit pour le faire conclure il protège tout acte que ne viole le droit de personne, il n'est là que pour les laisser tous agir librement, et pour les maintenir tous en paix", assentei que não se devia exigir prova alguma de habilitações intelectuais dos professores particula-

(84) Idem, pág. 111.

(85) Idem, págs. 111-112.

res, e que a faculdade de ensinar deveria ser dada livremente a todos que se quisessem dedicar ao magistério, ficando o direito de julgá-los aos pais de família, que são os competentes para saberem que ensino querem que recebam seus filhos".⁽⁸⁶⁾

O filósofo esquecia que os pais de família estavam muito abaixo do plano mental e intelectual dos debatentes do forum.

Ferrão Muniz teve o mesmo pensamento posterior de Rui Barbosa, e nos deixou lição que Abílio Borges e João Barbosa não consideravam certa:

"A respeito da moralidade basta que o Govêrno reprima alguns abusos momentâneos que possam praticar os professores e diretores dêsses estabelecimentos de educação particular. Persuadido pois que num país como o nosso, regido pelo sistema constitucional, que garante a liberdade de opiniões, a do ensino também deve ser garantida, porque tendo êste por objeto a formação das opiniões, não gozando êle de toda liberdade, a de opiniões seria destruída; e *que não pode haver verdadeira liberdade de ensino quando o Govêrno exige de quem se propõe a ensinar uma ciência, uma arte, ou uma língua, um exame de habilitação feito perante as autoridades, pelos professores públicos, e de conformidade com as doutrinas adotadas no ensino público; assentei dever dispensar os mestres particulares desta exigência, e abolir o privilégio exclusivo de ensinar dado pelo Govêrno. Com isto não só garante-se melhor a liberdade do ensino, como também evita-se o inconveniente de excluir do ensino pessoas muito habilitadas que não aprenderam nas escolas do Govêrno, e que não querem se sujeitar a exames de formalidade, ou patronato: com êsses exames e essas cartas de habilitações, o Govêrno só consegue excluir do ensino "le talent qui a suivi la route indépendante et qui, par un travail solitaire, a réuni peut-être plus de connaissances, et probablement plus d'originalité qu'il ne l'aurait fait dans la routine des classes. O Govêrno a respeito de educação, deve multiplicar os canais de instrução. Deve assegurar a todos os cidadãos meios iguais de se instruírem,*

⁽⁸⁶⁾ Muniz, Antônio Ferrão, *Reflexões sobre o Projeto de Lei*, 1860, págs. 72-73.

proporcionar às diversas profissões o ensino dos conhecimentos positivos que facilitem o exercício delas; *abrir a todos um caminho livre* para chegarem ao conhecimento das verdades demonstradas; reunir para uso dos espíritos investigadores os monumentos de tôdas as opiniões, as invenções de todos os séculos: organizar escolas que ensinem os princípios precisos para o cidadão e para cada profissão, de modo que cada individuo ache os meios necessários para o seu completo desenvolvimento. Esta é a missão da instrução pública, o ensino particular deve ter tôda a liberdade, *o Governo não deve querer dirigir as opiniões*, cada um deve dar a educação que achar melhor a seus filhos. A existência de uma instrução pública gratuita dada pelo Governo a todos indiferentemente, terá sempre uma poderosa influência sobre a educação privada, esta será sempre modelada pela pública. Portanto todo o Governo *que tem um sistema bem organizado de instrução pública*, exerce necessariamente uma grande influência sobre as opiniões do povo, *e não é preciso aumentá-la por meio de privilégios, e de monopólios*. Entretanto o ensino particular sendo livre, ao mesmo tempo que se modela sobre o público reage, ainda que mais fracamente, sobre êle, e assim produz uma rivalidade, e concorrência que serve muito para que os professores públicos não calam em perfeita e completa apatia, e não se entreguem de todo a rotina". (87)

7.º — Estatística Escolar

Na coleta de informações sobre a vida das escolas encontrara-se um dos problemas de João Barbosa. Seus relatórios sucessivos reclamam contra a falta de dados estatísticos dos estabelecimentos particulares, como salientara a falta de estatísticas na sua tese de formatura, quanto à vida dos cárceres.

Em 1858, profliga a má vontade das escolas privadas no informar; em 1861 registra o nome de educadores que "não se renderam nem a duas circulares repetidas, muito distanciadas uma da outra, nem à urbanidade da repar-

(87) Idem, págs. 76-77-78.

tição, convidando-os, mas em especial, a satisfazerem o seu dever: necessitaram de terceira, em que se lhes cominaram as penas da lei. Entretanto tinham dobrada razão para maior pressa, e melhor vontade, no cumprimento da obrigação legal; porquanto o mestre público deve, cultivando o coração dos alunos, propagando a educação, dar a todos o exemplo da primeira virtude cívica, que é a do acatamento religioso à lei". (88)

Em 1866, volta ao assunto: "A explicação, pois, desta lamentável carência de dados estatísticos está em que, sendo, por um lado, preenchidas por pessoas sem habilitações, elas escondem aos olhos da autoridade tudo aquilo que as pudesse descobrir; e, por outro lado, não havendo em muitas autoridades locais, prepostas ao ensino, zelo ou sincero cuidado pela instrução ou pelo desempenho dos seus deveres, não obrigam esses mestres clandestinos a fornecerem sequer os mapas semestrais a que são obrigados por lei". (89)

Rui Barbosa não aprecia as dificuldades encontradas pelo pai, mas refere que o superintendente do Ohio, na própria América do Norte, "envia esforços há muitos anos, a fim de obter uma participação regular do ensino privado na estatística escolar". E adiante: "A experiência do Ohio mesmo demonstra que, confiado à cooperação voluntária do princípio individual, é inexequível este desideratum". (90) Por isso, o apaixonado educacionista analisa e compara a situação internacional de matrícula e frequência escolar, constituindo um capítulo primoroso da sua suculenta obra de educação comparada. Realmente, ele encara a estatística no moderno sentido de aparelhamento controlador dos serviços, indispensável ao planejamento da despesa e à execução das medidas, em caráter duradouro e não somente por ostentação. É o que Rui deixa ver em dois trechos pelos fins do capítulo "Estatística e Situação do Ensino Popular".

(88) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1861, págs. 2-3.

(89) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1866, pág. 1.

(90) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 112.

Depois de referir-se ao interesse dos primitivos na ostentação de suas qualidades, dá-nos uma lição: "Curioso é que, em matéria de instrução popular, as instituições oficiais, no grande foco da civilização brasileira, não revelem, nessas suntuosas criações, em que mais salientemente procura afirmar o seu progresso, senão um característico ponto de contato com essa primeira fase do desenvolvimento humano, em que o valdoso amor da pompa e o gosto do decorativo preponderam à percepção do real e do útil. Dá-se a lembrar dêste modo o luxo de avelórios, miçangas, ou a tatuagem vistosa do selvagem descomposto. Fazemos praça do supérfluo, do inútil, das superficialidades ilusórias, das aparências dispendiosas e brilhantes, quando nos falece o necessário, o essencial, o rudimentar, os primeiros elementos da realidade modesta e eficaz. Não queremos falar no emprêgo improdutivo do cabedal público indevidamente consumido na execução de planos, que absorvem na criação de uma casa de escola, tão faustosa quanto inadequada ao seu fim, capitais que custeariam a edificação de muitas, ordenadas segundo as modernas leis de construção escolar. Prescindimos de insistir na censura contra êsse malbarato relativo do dinheiro dos contribuintes, para fazer sentir especialmente a inferioridade, a impropriedade da coisa que essa magnificência procura fingir, e sobrelustrar". ⁽⁹¹⁾

Mais adiante, o grande pensador, salientando nossa superficialidade e referindo-se à esplêndida coleção de insetos e de plantas, admirados na Secção brasileira da Exposição de Filadélfia e elogiada por Buisson, pergunta: "Onde estão, entre os nossos estabelecimentos de instrução pública, essas coleções escolares de espécimens de história natural? Que escola oficial pratica entre nós êsse gênero de ensino? Qual nos autorizaria a fazer garbo dêsses esplendores perante o mundo? Tivemos o cuidado de investigá-lo: não há, em parte nenhuma, no Rio de Janeiro, entre as suas escolas mais liberalmente dotadas, mais luxuosamente apresentadas, um comêço, uma tentativa oficial, uma notícia qualquer de um passo dado

⁽⁹¹⁾ Idem, págs. 23-24.

nesse sentido. Mas brilhamos na exposição. A aparência ficou salva. E parece que é o que basta". ⁽⁹²⁾

Já em 1858, João Barbosa admoestava, salientando a falta de seriedade nos planos de desenvolvimento da vida escolar: "Mas não basta que mais crescida quantia de homens se proponham a derramar o ensino sobre a geração, que está em flor; não basta que mais numerosa cópia de criancinhas ou mancebos vão a essas fontes, ou públicas ou particulares, beber o leite intelectual, que se está tão generosamente oferecendo. Se essa nutrição do espírito é necessidade tão inevitável para a sociedade, que até a todo o sacrifício se julga obrigada para distribuir o pão espiritual; o que sobre tudo, e antes de tudo, muito escrupulosamente importa é meter todo esforço para que a nutrição seja boa, seja sã, seja a única própria segundo os tempos, as aspirações e o céu sob que respira e a que vai representar a geração nascente". ⁽⁹³⁾

E adiante, chamando-nos à sinceridade, como no trecho citado do filho, doutrina o pai: "Logo, naturalmente, releva agora indagar se a tão grande sacrifício pecuniário correspondem resultados equivalentes; e quer num caso, quer noutro, o que cumpre ainda fazer para demonstrarmos que sabemos o que queremos; que entendemos a melindrosa questão social, que nos confiou o ato adicional; e que se nesse artigo se despende quase a quarta parte da receita provincial, a despesa é feita não para estendermos os empregos públicos a maior número de aspirantes, e sim que se encaminha a fundar a instrução do país, que, olhada a qualquer aspecto, é fonte de renda pública". ⁽⁹⁴⁾

8.º — *Graus Universitários pelo Estado. Ministério de Educação*

Não haverá no caso comparação entre pai e filho, pelo menos mediante os relatórios e o parecer. Um encarava os problemas provinciais; outro atendia à função nacio-

⁽⁹²⁾ Idem, págs. 24-25.

⁽⁹³⁾ Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, pág. II.

⁽⁹⁴⁾ Idem, pág. III.

nal no ensino superior e ao plano primário, normal e secundário na Côrte do Império. Os assuntos universitários não seriam abordados por João Barbosa, que só acidentalmente fala numa Faculdade de Letras, e, apreciando os problemas do Liceu provincial, em sua ineficiência, anteriormente combatida por Abílio Borges, doutrina em 1858: "Este estabelecimento, que o entusiasmo copiou da Europa, não corresponde, por sua organização, nem aos ginásios da Alemanha, nem aos colégios da França. Não tem a disciplina severa de uns, nem os fortes estudos dos outros, nem a ligação científica de todos para com os ramos superiores do saber humano. Com efeito, conjunto discorde de várias disciplinas, que se lhe foram pouco a pouco incorporando, êle não representa bem um plano de estudos clássicos, nem um agregado de escolas profissionais, nem um corpo de conhecimentos artísticos, nem um sistema de ensino industrial. Entretanto de quase tudo isso tem em seu seio um professor. Incompleto a qualquer dêstes aspectos, desarmonicos nos elementos que à força lhe prenderam, êle não pode oferecer ensino regular nem da literatura antiga, nem da ciência profissional, nem das belas letras; portanto proporciona um ensino que nem é sólido, nem corresponde ao tempo em que vivemos. Se a lei o quer no pé de uma faculdade de letras, uma como miniatura do Colégio da França, faltam-lhe pelo menos um curso de poesia e eloquência latinas e outro de filosofia latina e grega. Se não quis mais que ministrar os elementos clássicos, que servem de introdução a estudos universitários e a profissões liberais, sobeja-lhe a cadeira de fisiologia vegetal, a de contabilidade comercial, a de direito mercantil, e a de desenho, que ali não se deve supor elementar e sim artístico. Se não se lhe pede mais que a propagação dos conhecimentos usuais, a imitação daquela instrução intermédia, que constitui o assunto da bela obra de Saint-Marco-Girardin, que é dos cursos rudimentares das ciências modernas? Quais mestres são incumbidos ali de ensinar as noções, tão indispensáveis no século presente e no torrão virgem que habitamos, das ciências naturais e físicas? ⁽⁹⁵⁾

(95) Idem, pág. XI.

Assim, a crítica limita-se ao plano secundário, em que possuíamos o Liceu e as escolas paroquiais.

Mas Rui defende as escolas superiores, organizadas em sustentar o privilégio do Estado na colação de títulos universitários, mostrando que "o ensino, em transpondo os limites da instrução primária, supõe uma organização complexa e poderosa, recursos importantes, pessoal numeroso e um material nimiamente caro".⁽⁹⁶⁾

Essas palavras, cujas idéias êle repetiu, apoiando o discurso de Francisco de Castro em 1899, ainda serão novas para homens desta geração, setenta e dois anos da época dos Pareceres.

Discute adiante Rui Barbosa as opiniões de Augusto Comte, a quem, conforme Littré, "a experiência convenceu de que, presentemente, os particulares que tomassem a seu cargo o ensino, não inovariam grande coisa ao programa da Universidade: fariam o que ela faz, com a diferença apenas de que talvez o fizesse menos bem". "Daí o firmarmos o direito supremo do Estado à colação dos graus, direito que aliás o próprio Comte lhe reservava. Pensamos com o preclaro sábio positivista que, seja qual fôr o estado da questão, êle deve conservar a colação dos graus". E depois: "A colação dos graus profissionais pelo Estado não constitui estôrvo à liberdade do ensino".⁽⁹⁷⁾

Desenvolve, a seguir, profunda justificativa desta afirmação, comentando que poderão estranhá-la num parecer sobre a instrução popular, e mostra, citando Wyruboff, que os livres-pensadores estão em inferioridade de eficiência perante os católicos e protestantes, que têm seus princípios, no orientar o comum das populações. Mas os livres-pensadores "nem universidades querem mais, porque no seio delas a ciência é falsificada e torturada, que irão ensinar no dia em que puderem criar suas escolas?"⁽⁹⁸⁾

Seja-nos permitido aqui intercalar uma prova de nossa inércia mental, ante as doutrinas européias, sobretudo francesas. Em 1909, como representante do 4.º ano jurídico da Bahia, levamos ao Congresso Brasileiro de Estu-

⁽⁹⁶⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 26.

⁽⁹⁷⁾ Idem, págs. 26-27.

⁽⁹⁸⁾ Idem, pág. 28.

dantes, reunido em São Paulo, uma tese pedindo a criação das Universidades no Brasil. Apesar do grande esforço de defesa, fomos derrotados por oitenta e tanto votos contra setenta e tantos. Os estudantes católicos de Minas, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, unidos aos positivistas, julgavam a instituição uma base do despotismo napoleônico apesar da restauração das Universidades da França, durante a segunda metade do século 19. A organização universitária do Brasil não se criaria em 1909 e ainda hoje tateia na confusão das opiniões, esforçando-se por tomar forma e constituir-se força modeladora da nacionalidade. Fundada, no papel, em 1922, só conseguiu uma Faculdade de Filosofia em 1938, ao influxo de iniciativa privada anterior.

Rui não havia pensado com os vitoriosos do Congresso de S. Paulo, positivistas e católicos que negavam ao Estado essa alta missão cultural. Ele não repeliu a Universidade e concluiu decisivo: "Boa ou má, a ciência oficial, em todo caso, é um elemento de civilização, é um elemento que custo caro". (99)

Além, citando Littré: "Enquanto as condições sociais determinarem que o governo seja semitemporal, semiespiritual, o ensino oficial é inevitável, e impossível o ensino absolutamente livre". (100)

E muitas linhas adiante: "O desideratum, pois, hoje na Inglaterra, longe de consistir no pensamento de estreitar a esfera do Estado e descentralizar, municipalizar e individualizar a instrução pública, está, pelo contrário, em robustecer a autoridade central, harmonizando, por uma administração unificada e eficaz, a direção do ensino". (101)

Passando aos Estados Unidos, comentando o espírito municipalista dominante, esclarece: "Não obstante, um certo movimento de restrição do *self-government* municipal vai-se fazendo sentir, e o pensamento de unidade central na direção do ensino granjeia adesões numerosas". (102) Segue adiante a esclarecer que "ninguém dis-

(99) Idem, pág. 28.

(100) Idem, pág. 28.

(101) Idem, pág. 31.

(102) Idem, pág. 33.

cerniu e qualificou melhor os graves inconvenientes da abstenção do governo central na gerência dos interesses do ensino, os desgraçados efeitos da ausência de uma sólida e compreensiva organização nacional das instituições ensinantes do que o maior dos pedagogistas americanos, o patriarca das reformas da instrução popular nos Estados Unidos, o venerável Horácio Mann". (103)

Desde antes dos pareceres de Rui, os acontecimentos vieram formando nos Estados Unidos duas correntes opostas de pensamento, uma advogando a criação do Ministério da Educação e outra repelindo-a. Em tôrno dessa demanda, criou-se uma imensa bibliografia, cujos pensamentos centrais traduzimos para o Brasil, há cerca de 15 anos. (104)

Entretanto, ainda hoje o pensamento brasileiro é confuso nos rumos incertos que leva, desorientado por filosofia da educação que faliu em frente a duas guerras sucessivas, e à desordem moral crônica, ilusão de progressivismo indefinido na indústria, na educação, na ordem política e social.

Depois de apreciar os rumos ingleses e americanos, Rui Barbosa, passando pela Áustria, pela Bélgica, mostra os esforços da Suíça, cujo governo federal foi autorizado a fundar uma universidade e outras quaisquer instituições de ensino superior.

E conclui, salientando os esforços de criação do Ministério da Educação na Inglaterra: "Por análogos motivos a comissão solicita para esta idéia a atenção do parlamento brasileiro, contando que não se fará esperar neste sentido a iniciativa do poder executivo, logo que haja um governo capaz de compreender e empreender seriamente a reforma do ensino". (105)

Mas o Brasil esperou. A não falar no fugaz Ministério da Instrução do início da República, foi preciso o movimento revolucionário de 1930, para fazer surgir o Ministério da Educação e Saúde, contra o qual, e pela

(103) Idem, pág. 33.

(104) Alves, Isaías, *Estudos Objetivos de Educação*, 1941, págs. 23-27.

(105) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 36.

diminuição dos poderes do qual, muito se tem feito, à sombra da descentralização em favor dos Estados, que tudo têm a perder, salvo muito poucos, na comunhão brasileira. As verbas que vêm, ao menos para a Bahia, são consideráveis. (*)

Se João Barbosa, no âmbito da província, não cuida do problema do Ministério da Educação, suas queixas repetem-se quanto à Diretoria Geral dos Estudos. Suas frases coincidem na mágoa e na esperança, com as últimas citadas do filho, que pede a criação do órgão nacional da Educação, enquanto aquele pede fortalecimento, autoridade, eficiência para o provincial.

Depois de referir-se à Holanda, à Prússia e à França, cujas despesas são altas com os órgãos de direção, o pai de Rui exclama: "E não admira porque, nessas nações, quer-se sèriamente o cultivo do povo, estudam-se com escrúpulo os meios de o realizar, e a questão escolar, que abrange os destinos todos da humanidade, ocupa entre elas a meditação, o esforço, a convicção de todos os poderes públicos, para os quais essa questão está na devida altura de um grave problema social. Entre nós é cousa que se pode dizer afoutamente que não há; porque, com efeito, tôda a direção e vigilância do ensino cifra-se na lei n.º 172, que criou o Conselho, e na de n.º 378, que nos importou de fora a instituição da Diretoria Geral. O Conselho, a que faltam certos elementos da vitalidade, e cuja composição não é a mais bem imitada da Europa, reduzido a uma mistura de atribuições mal definidas, tem uma vida intermitente, e vai lentamente abdicando pela força das coisas: falta-lhe, por assim dizer, a matéria-prima sôbre que trabalha, e os obreiros convocados nem sempre possuem a especialidade, ou a vocação a que pertence a tarefa. Como hão de regular o ensino, se a êste se não proporciona o material a que essas regras se referem? Como escolher os compêndios se não acodem os escritores, por falta de animação, ou, se concorrem, não há no orçamento largas para as eventuais da instrução pública? Para que se dar ao trabalho, expor-se aos ódios, examinando os

(*) Em 1946, 1949, 1950, adotou-se uma política mais corajosa, criaram-se quatro Universidades federais e se oficializaram dezenas de faculdades superiores nos Estados.

candidatos ao magistério particular, se hoje tão impunemente se abre uma escola, sem título do Conselho, como se abre uma casa de bebidas? se hoje se compra, com tanta tolerância do público, a educação da puerícia a qualquer, que no-la oferece, com a mesma facilidade com que se merca a qualquer charlatão um remédio milagroso? Os regulamentos, de que se poderia ocupar, dependem, os mais importantes, ou de disposições legislativas, ou de energia e rasgada coadjuvação do poder executivo". (106)

Entra a estudar a situação do órgão central: "A Diretoria, autoridade mais nova, de disputada hierarquia por parte de quem devia até exagerá-la; apenas criada, logo desamparada de todo bafo legislativo; desarmada até dos recursos mais indispensáveis para o mister material, crescido, progressivo, imenso, que lhe toca; incumbida de vários ônus, inconciliáveis no tempo, na pessoa, e na autoridade; fraca enquanto aos meios repressivos, enquanto a agentes; coartada em atribuições às vèzes triviais; sem direitos bem delimitados ao lado de deveres dos subalternos bem claros, dá ao público proveito tudo quanto pode, e não pouco tem dado. Basta só reparar que, antes dela, todo o expediente que hoje é seu lá andava d'envolta com o do govêrno provincial, aumentando-lhe desmesuradamente tôda a tarefa, já de si vastíssima, política, administrativa e contenciosa, arriscando o Presidente da Província, que não se deve supor um homem técnico, que não está em imediato e contínuo contacto com o professorado, que não recebe informações senão da primeira mão, não ainda bem acrisoladas, que não possuía nenhum subalterno especial com quem consultasse a matéria, arriscando-o, digo, a tôda espécie de desacertos, sempre mal assentes numa autoridade superior, e entregando todos os dias a instrução pública a inevitáveis azares". (107)

Justifica as vantagens trazidas pela Diretoria Geral dos Estados: "Portanto, essa autoridade intermédia a êle e ao magistério facilitou-lhe a missão suprema, que a sociedade requer dêle na instrução do povo; tornou impossíveis certos erros crassos, certos desvios habituais; deu

(106) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, págs. V-VII.

(107) Idem, págs. VI-VII.

ao ensino um governo mais eficaz, mais real do que antes, que antes nenhum havia. Outros benefícios mais trouxe a Diretoria, que aqui se omitem — porque o meu fim não é defender aquilo que ninguém ataca. O certo é que não é possível demandar mais de uma autoridade, que não pode ao mesmo tempo acudir a todos os pontos da Província, em tantas ocorrências que no ensino surgem, sem um pessoal considerável, habilitado, subordinado, responsável; e que, entretanto, nada disto tem. Certamente se a Direção e vigilância do ensino fôsse, lá fora, como a nossa o é — não seria tão avultada a despesa que mencionei. Logo se a repartição, a cuja frente estou, apenas figura no orçamento da despesa pela cifra de rs. 6:047\$873 (sendo para o material 417\$873!), claro é que a reforma é urgentíssima neste ramo, se o país quer sisudamente aquilo de que não pode abrir mão sem despenhar-se num abismo próximo". (108)

9.º — *Despesas com o Ensino Público. Sua incomparável fecundidade*

Este título sintetiza tudo que se estende por quase dezoito páginas de duas colunas do opulento volume de 1883. Bastará somente destacar alguns trechos e compará-los com as frases apaixonadas de João Barbosa. "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". (109)

Depois de recordar o pensamento de Washington de criar-se uma academia militar e uma universidade federal, de acôrdo com o pensamento de John Adams e de Jefferson, de referir-se às mensagens de Madson e Monroe, em que se insiste na importância da criação de uma universidade nacional, depois de passar a Macaulay, a Horace Mann, à fundação da Universidade de Berlim, aos olhos dos regimentos franceses, como salvação da Alemanha, depois de consultar Leibnitz e Aristóteles, depois de volver à Argentina para ouvir Rivadavia, diz-nos Rui: "O qua-

(108) Idem, pág. VII.

(109) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 36.

dro de esmagadora tristeza que levamos traçado no primeiro capítulo dêste parecer, deve acordar na alma dos patriotas, de todos os homens de honra, de todos os amigos dêste país, a energia das grandes resoluções, sopitada pelos nossos hábitos de hereditário desleixo. *Uma reforma radical do ensino público é a primeira de tôdas as necessidades da pátria*, amesquinhada pelo desprêzo 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” voltaia as costas ao futuro, e desposa os interesses da ignorância. É preciso criar tudo; porquanto o que aí está, salvo raríssimas exceções e quase tôdas no ensino superior, constitui uma perfeita humilhação nacional. Mas essa reorganização vem-nos custar duros *sacrifícios muito penosos a um orçamento onde o deficit se aninhou e prolifera*. 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*. Tôdas 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 tôdas as forças econômicas, A MAIS FECUNDA DE TÔDAS AS MEDIDAS FINANCEIRAS”. (O grifo é nosso; caixa alta é de Rui) ⁽¹¹⁰⁾

Mostrando os progressos do orçamento inglês em 1881, lembra Lord Brougham, que João Barbosa citara em 1858, justificando as despesas com a educação: “Já d’agora em diante o mestre, e não o canhão, é que há de ser o árbitro dos destinos do mundo!” ⁽¹¹¹⁾

⁽¹¹⁰⁾ Idem, págs. 42-43.

⁽¹¹¹⁾ Oliveira, João José Barbosa d’, *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, pág. XXXVII.

Em 1882, o filho traz o velho inglês, para focalizar as resistências da aristocracia: "Faz, entretanto, apenas 42 anos que a miséria do subsídio parlamentar destinado à instrução pública arrebatara aos lábios de Brougham, inflamados pela ironia da indignação, esta zombaria pungentíssima: "Na mesma ocasião em que se concederam 30.000 libras para educar o povo, liberalizaram-se 70.000 para a construção das cavalariças da rainha!" (112)

E, saltando os mares, apresenta os progressos da Austrália, onde a despesa com escolas, e a organização dos serviços inspiram a Rui um pensamento que ainda é construtivo: "Não se acredite, porém, que a democracia australiana deixasse o ensino público entregue indefinidamente aos azares da iniciativa particular e da espontaneidade local. A necessidade de certa centralização, exercida pelo Estado, sente-se, e respeita-se ali, como por toda a parte". (O grifo é nosso). (113)

Mas há um aspecto que é preciso não esquecer no pensamento de Rui sobre a educação. Ele exige o progresso, proclama o valor da pesquisa, contesta que os orçamentos se devam limitar às cadeiras que representam a "ciência feita". Como exemplo das resistências oficiais à criação de cadeiras novas, mostra os esforços malogrados de Augusto Comte para conseguir do governo a criação da cadeira de História das Ciências Físicas e Matemáticas. Fechando a sua apologia das despesas com educação, recorda belo trecho, verdadeiro e justo, de Tavares Bastos, que conclui: "O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho". (114) Rui então arre mata: "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, afoita ou surdamente, a grande reforma". (115)

João Barbosa também labutou com os medrosos de gastar honesta e eficientemente com educação. Em seu

(112) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 45.

(113) Idem, pág. 46.

(114) Idem, pág. 53.

(115) Idem, pág. 53.

relatório de 1858, dá-nos um trecho que prenuncia o entusiasmo do filho: "Eis aqui tudo o que julgo dever sujeitar ao critério dos poderes políticos do meu país, e à opinião pública que eu desejaria acordar. Ao levantar mão dêste trabalho, afigura-se-me que da parte de alguns espíritos medrosos de tôda ação, se assacará ao plano, aliás curto, que humildemente traço, pôsto que tão autorizado, a pecha de muito dispendioso. A êsses não, que êsses só sabem abençoar o progresso, quando chega, mas não trabalhar para o produzir; porém àqueles cujo coração põe os interêsses morais e políticos do presente e do futuro acima das cifras, a êsses peço observem que nem tôda a reforma apontada é para se verificar duma vez; e que, por outro lado, as despesas que trará, se se cortarem pretensões e criações inconsideradas, não serão maiores do que a quantia que, o ano passado, se consignou para o aumento dos ordenados no magistério público. Em todo o caso a questão das cifras deve aqui ser sotoposta. Reparrem que é mais profunda do que se pensa aquela sentença do célebre parlamento inglês: "Já d'agora em diante o mestre, e não o canhão, é que há de ser o árbitro dos destinos do mundo". Todos aquêles, que alguma parte de intervenção oficial temos no legislar, regular e dirigir o andamento da educação nacional, por uma vez compenetre-mo-nos de que conosco mais que com outra nenhuma nação falava o prelado francês, que escreveu estas palavras tão resolutas e tão cheias de verdade: "Não tememos aventurar que no ponto a que somos hoje chegados, não só em França, mas em grande parte do mundo, é forçosamente preciso que a instrução salve a sociedade, regenerando-a, ou que a perca acabando de a corromper". No cabo de tudo, pode ser que com razão me acusem em capítulo de franqueza e inoportunidade: não me defendo: obedeci a uma voz interior; escrevi com a abundância do coração, e tenho de fé que em casos tão altos deve um homem de bem apostolar segundo o preceito de S. Paulo: "Argue, obsecra, increpa, insta, opportune et inopportune". (116).

(116) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, págs. XXXVII-XXXVIII.

VI

O DIDATA FILÓSOFO E PRÁTICO

1.º — *Métodos e programa escolar*

EM 110 grandes páginas duplas do famoso parecer de 1882, o genial brasileiro ensina ainda hoje. Aí é que se vê a sua vocação pedagógica. Negar que ele seja professor do mais alto quilate seria desconhecer que houvesse escrito, com abundância e clareza inimitável, um vasto capítulo de Didática, em que a juventude das recentes Faculdades de Filosofia do país encontrará fonte perene de conhecimento e sugestões.

Nesse tratado de Metodologia parece que o pensamento paterno ficou implicado no primeiro período. João Barbosa havia proclamado em 1858: "E como, numa frase consagrada, o mestre é a escola inteira, comecemos por ele, ou pelo viveiro que os forma, a Escola Normal, que é começar pela raiz". ⁽¹¹⁷⁾ Noutro passo, havia deixado: "Bem disse um escritor clássico nesta matéria, que numa paróquia não haja uma escola, inconveniente é e não pequeno; mas que a tenha má, grande calamidade". ⁽¹¹⁸⁾ Adiante, criticara a lei de 15 de outubro de 1827, "que supõe possível existir professor sem método" ⁽¹¹⁹⁾

Rui Barbosa, porém, vai a fundo investigar, encarando não só o ensino da leitura, mas os mais variados setores, trazendo os mais novos métodos, em suculenta lição que ainda será útilmente estudada pela geração presente. A publicação do capítulo em volume especial seria

⁽¹¹⁷⁾ Idem, pág. XIV.

⁽¹¹⁸⁾ Idem, págs. IV-V.

⁽¹¹⁹⁾ Idem, pág. VIII.

serviço real à educação técnica e profissional dos mestres da atual geração: traria um forte motivo de meditação, e roteiro seguro para se pôr em dia o problema, de imensa riqueza bibliográfica neste momento histórico.

Começa Rui Barbosa: "Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, tôda a dificuldade contra a mais endurecida de tôdas 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 inabilitar para aprender. A criança, êsse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com 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 — "a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regimen 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 tôdas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada". ⁽¹²⁰⁾.

Daí em diante, vêm observações interessantes do funcionamento do cérebro e os inconvenientes de exercícios que desobedecem ao seu mecanismo, cujo funcionamento é analisado na sensação, na emoção, na vontade. Mas logo parece representar-se seu caso pessoal, quando focaliza os excessos da memória. É um trecho valioso em qualquer tempo: "... êsse órgão admirável, o mais assombroso da criação orgânica, no período mais melindroso da sua existência, na idade da sua formação, quando todo o constrangimento à liberdade das suas funções, à expansão

⁽¹²⁰⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 113.

natural das suas forças em gérmen, obra fatalmente sobre o seu destino e, portanto, sobre o destino do homem, que ele tem de governar, *é submetido pela escola a um processo de coação tenaz, de sistemático atrofiamento. Qualquer de nós, sem muito esforço, encontrará em si os vestígios indeléveis dessa influência daninha, que deixa vincados para toda a vida ainda os espíritos mais felizes, os que têm a fortuna de vir a perceber algum dia o mal, e reagir contra ele. 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 a curiosidade de aprender, é semear um campo que não se arrou. Contenta-se o professor inábil de apresentar aos discípulos a lição, e verificar, mais tarde, se a não esqueceram. Assim aqueles 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".* (121)

Neste sentido, aparece a referência às queixas de Stuart Mill e logo Rui parece pôr em foco sua própria educação: "O cérebro não se trata como um composto orgânico, vivente, mas como uma verdadeira massa inerte-mente 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 a mais aplaudida, a mais premiada e a mais esperançosa figura da classe*". (122)

Segue reportando-se a Stuart Mill, quando fala que muitos filhos de homens eminentes crescem meros papagueadores, e que àquele não aconteceu receber essa educação de mero exercício de memória. Continua: "O método da escola entre nós, é precisamente o oposto do

(121) Idem, págs. 113-114.

(122) Idem, pág. 114.

adotado por James Mill na educação do seu filho; e os menos infelizes frutos do ensino, em nosso país, raríssima vez se avantajam em qualidade ao que Stuart Mill averbrou de criar papagaios, e empazinar o entendimento". (123).

Explica adiante a inspeção que êle mesmo fez nas escolas da Côrte e afirma: "Para formação completa do nosso juízo, buscamos estudar a situação real das coisas no município neutro. O relator da vossa 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, aos livros adotados, — num sistema em que a adoção importa, de fato, um verdadeiro privilégio". (124)

Nenhum professor brasileiro terá deixado de ler com edificação as páginas que se seguem, em que Rui verificou os nossos erros de método e em que êle já acompanha John Lubbock, quando "reclama o uso de métodos mais vivos, mais inspirados nas necessidades da vida, (more life-like) e condena como "o grande perigo da educação, êsse reinado supremo e essa idolatria do ensino pedantesco". (125)

É aí que Rui afirma sua visão total das transformações do mundo, pela educação nova: "A escola reformada há de ser absolutamente a antítese da escola atual. A escola atual prescinde 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 sobre ela senão como uma das influências mais perniciosas, uma das mais ativas agências de depauperação da espécie*. Cuida espiritualizar a educação, desconhecendo o papel primário dêste elemento na educação moral e na

(123) Idem, pág. 114.

(124) Idem, pág. 114.

(125) Idem, pág. 117.

educação intelectual. *A natureza, porém, não abre mão dos seus direitos*. A higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis". Observe-se como aí a psicologia genética está condicionada ao fisiológico e daí a pouco se veja outra importante função do cérebro numa previsão psicossomática. "Com o seu concurso, melhor do que com o de toda a medicina, é que se vencem os males da carne". ⁽¹²⁶⁾

E mais além: *"Haveis de educar o menino como a natureza educou o gênero humano*. Eis o princípio, a lei, a ciência de toda a pedagogia racional". (Os grifos são nossos) ⁽¹²⁷⁾

Entretanto Rui não se apega aos desvarios de Rousseau, preferindo guiar-se por Pestalozzi, em "Comment Gertrude a instruit ses enfants", tradução francesa de 1882, e por Froebel, que ele chama o verdadeiro psicólogo da vida infantil, citando Fischer. Por todo o capítulo, encontram-se abundantes ensinamentos modernos da Biologia Educacional, da Psicologia Educacional, da Psicologia Social, implicando em princípios adiantados de Filosofia da Educação. Mas há um trecho em que se encontram as bases do moderno movimento da "Child-Centered School": "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*. "Toda a lição é morta de nascença, *se não promove a curiosidade da criança*", reflete a diretora do Curso Normal de Educação em Bruxelas. E o meio fundamental de predispor esse elemento imprescindível de fecundação do entendimento *está em fazer da instrução uma conquista individual do espírito do aluno*. ⁽¹²⁸⁾

Abílio Borges, por intuição, havia aberto as vias por onde Rui seguiria, guiado pela erudição e pelo gênio. O prefácio ao terceiro Livro de Leitura, de 1871, é um resumo de metodologia que ainda é imitado por vários

⁽¹²⁶⁾ Idem, págs. 117-118.

⁽¹²⁷⁾ Idem, pág. 118.

⁽¹²⁸⁾ Idem, pág. 120.

livros do século atual. A conferência sobre o ensino da aritmética, a "Lei Nova do Ensino Infantil", a Conferência do Congresso de Buenos Aires são documentos que o devem ter esclarecido. Em 1882, Abílio já era Barão de Macaúbas, mas Rui não o cita, não lhe aprecia os esforços, os descobrimentos que aquêle orgulhosamente salienta na Lei Nova do Ensino Infantil.

2.º — *Métodos das atividades especiais da escola*

Depois de amplo e elevado estudo do método geral, Rui encara sucessivamente a educação física, a música e o canto, o desenho, as lições de coisas, a língua materna e a gramática, os rudimentos de ciências físicas e naturais, a matemática elementar e a taquimetria, a geografia e a cosmografia, a história, os rudimentos de economia política, a cultura moral e cívica, além do aspecto geral do programa e sua exeqüibilidade. A matéria se estende por uma centena de páginas de admirável coerência.

A — *EDUCAÇÃO FÍSICA*

Nêste tópico apresenta-se um contraste nos pensamentos dos Barbosas. O pai não se refere diretamente à educação física, enquanto o filho lhe salienta a valia que mostra dominante na conferência do Liceu de Artes e Ofícios. É apologista dos métodos gregos, pois que "a civilização científica dos nossos tempos veio sancionar, com todo o pêso 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. Os gregos prezavam na Palestra "uma escola de moralidade, uma escola da virtude que os helenos estimavam sobre tôdas: a ação moderadora do homem sobre si mesmo, a sofrósina". As nações modernas, ensinadas pela observação da realidade, vão de dia em dia ligando mais alto aprêço a êste elemento educador". (129).

(129) Idem, pág. 123.

João Barbosa, porém, em 1858, mostra-se avêso aos métodos gregos: "Não é, pois, a educação ao modo de Esparta a que aqui com todos os nossos votos pedimos. Não, nós não vivemos, como os povos da antiguidade, em republiquetas ao ar livre. Não fazemos, como eles, sobre o soalheiro do Forum, as nossas quatro refeições, e, além disso, a peroração, a ginástica, o governo e as contas públicas. ⁽¹³⁰⁾

Em Rui, a ginástica é, porém, o caminho da formação das nações viris e a condição do equilíbrio, da ação humana. Verdade é que ele admite exceções entre as quais ele próprio se deve encontrar, lembrado do médico português que lhe disse lhe faltar somente alimento: "Há, não se nega, inteligências superiores aliadas a corpos débéis, a organismos franzinos, anêmicos e nevropáticos. Quanto não custa, porém, a esses desventurados a aplicação laboriosa da inteligência às altas produções mentais? Quantas vezes a exaltação cerebral, a que os condena a insuficiência da sua nutrição geral, não é descontada por *largos intervalos de desfalecimento*, por atrozes enfermidades nervosas, que lhes infligem o suplício de interromperem *amiudadamente os trabalhos mais caros à sua alma*, e submeterem-se, na mais terrível das alternativas, a *horas, dias, meses, anos de forçada e dolorosa inércia*? Quantas outras o abuso da cerebração continuada que a fraqueza da sua constituição física lhes vedava, não vem cortar em meio o fio da existência, arrancando-lhe das mãos a obra que acariciavam com ternura e esperança como o fruto sazonado de uma vida de penas, sacrifícios e lutas? E será porventura sadia, normal, impunemente intenso o uso de uma função cujo exercício impõe descontos como esse, que vitima, aflige, tortura, e aniquila antes de tempo os condenados ao privilégio brilhante, sedutor, mas fatal, de uma grande inteligência supliciada num corpo incapaz de reparar as perdas cerebrais inerentes à atividade extraordinária das grandes cabeças?" ⁽¹³¹⁾

⁽¹³⁰⁾ Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, pág. XXXII.

⁽¹³¹⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 124.

Aqui a alma de Rui transborda de mágoa dos longos meses perdidos em Plataforma, onde sua incapacidade era desesperadora, no declínio econômico a que chegava o pai, e onde, na sede insaciável da inteligência, fez o mais íntimo convívio com Shakespeare.

Continua, ainda longamente, a apologia da educação física apoiada por Emerson e Spencer e pela própria filosofia positiva, defendendo-a da pecha de materialista, que o pai deixara mais que entrever, a registrando-lhe as sucessivas leis da adoção nos vários países, entre 1814 e 1864, nos povos escandinavos, alemães e anglo-saxões e de 1870 a 1879, em vários outros países da Europa.

Além da ginástica, admite Rui Barbosa exercícios militares, com movimentos de escola de soldados, pequeno manejo de armas e esgrima a baioneta, recomendando porém que se evitem abusos, pois “não pretendemos formar acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o *quantum* de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da pátria e à dignidade da espécie”.⁽¹³²⁾ Conclui o relator propondo a criação de uma escola normal de ginástica, em que se formassem professores para a corte e para as províncias.

Cinqüenta anos se passaram para que surgisse a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Na Bahia, tentou-se, em 1942, criar a Escola de Educação Física, mas as vicissitudes políticas deixaram sem execução o decreto-lei publicado.

B — MÚSICA E CANTO

Aqui pai e filho estão de acôrdo. João Barbosa em 1858, seguindo Abílio Borges, reclama contra a deficiência da música em nossa educação pública, “arte que ainda entre bárbaros acende entusiasmo e recebe o cultivo que podem”. Nesse passo, João Barbosa registra, entretanto, que os orçamentos da província, esquecendo as escolas, “consignam tantas dezenas de contos ao teatro lírico”⁽¹³³⁾. Era realmente a mesma Bahia, burguesa de presun-

⁽¹³²⁾ Idem, pág. 132.

⁽¹³³⁾ Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, pág. XXVIII.

ções aristocráticas do século 19. Hoje, sem o teatro lírico, ela começa a ensinar a música e o canto.

Nessa mesma página, João Barbosa pensa na Escola de Belas Artes ou no Conservatório: "Agasalhados em um mesmo edifício êstes dois ensinios da música e pintura, estabelecido estava o nosso, embora humilde, mas coordenado Conservatório ou Escola de Belas Artes. Se em torno desta instituição houvesse uma sociedade como essa, que já se fundou entre nós, de evidente utilidade pública, cercanda-a dêsses cuidados assíduos, vigilância e importância, de que redundaria animação, fomento e lustre de que tanto se nutrem as artes, teria conseguido a Província com muita economia a propagação conveniente e prestadia da música e do desenho". (134)

Só em 1877 foi criada a Escola de Belas Artes, sob a inspiração de Miguel Navarro y Cañizares, ao lado de Virgílio Damásio, José Allioni e Lopes Rodrigues e outros. Sua primeira mobília foram caixas de pinho e lanternas de fôlhas de flandres, com as quais, todavia, trabalhavam os alunos com animação. A sociedade a que João Barbosa alude, como tendo existido anteriormente, devera-se a Antônio José Alves e a Jonathas Abbot, em cuja casa se fundara em 1856, com o título "Sociedade das Belas Artes", que não vivera até 1858. A fugaz instituição, cujos fundadores foram, além daqueles, João José Barbosa de Oliveira, Dr. Francisco Muniz, Dr. Agrário de Meneses, Guilherme Baldoíno Imbiruçu Camacan, José Rodrigues Nunes e Paulo Bittencourt, servia de base a coleção de pinturas do Professor Jonathas Abbot.

Rui Barbosa, que no início da carreira animara o Conservatório Dramático, salienta as virtudes da música na formação escolar e sua relativa facilidade de divulgação, diante das experiências dos povos civilizados, ao lado de sua inferioridade, no país, em seu tempo: "A cultura vocal das escolas, que interessa relevantemente, a um tempo, a educação física e a educação moral, está por criar entre nós. As tentativas que existem, desconexas, insignificantes, sem permanência, sem método; sem sistema, sem organização, sem base na preparação do

(134) Idem, págs. XXVIII-XXIX.

mestre são de uma grosseiria rudimentar e de uma inutilidade completa". ⁽¹³⁵⁾

Depois de justificar seu pensamento, sempre amparado em muitos autores, afirma: "A relevância moral e intelectual dessa parte da educação vem associar-se, para legitimar a sua introdução obrigatória na escola elementar, a facilidade desse ensino". E logo: "Tornando obrigatória a cultura vocal na escola popular, cumpria introduzir o ensino da música nas escolas normais. É o que faz o projeto, estabelecendo imperativamente nesses cursos, não só o estudo da arte que ritma a voz, e educa o ouvido humano como a aprendizagem de um instrumento que habilite o mestre a praticar, na aula primária, o ensino do canto". ⁽¹³⁶⁾

C — DESENHO. ESCOLA NORMAL NACIONAL
DE ARTE APLICADA

É um excelente estudo de 27 páginas compactas da edição original, em que se encontram aspirações ainda não satisfeitas. O entusiasmo de professor evidencia-se no trecho inicial do capítulo: "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 dêste ramo de instrução entre as matérias fundamentais do programa da escola elementar, — aquelas quanto ao papel supremo desses 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. Entretanto, não era preciso grande acuidade de vista, nem abundante cópia de ilustração, para saber o que, neste assunto, vai pelo mundo

⁽¹³⁵⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, páginas 132-133.

⁽¹³⁶⁾ Idem, pág. 134.

civilizado. Os maiores fatos da vida intelectual e econômica das nações neste século, as exposições internacionais são sobretudo grandes revelações desta verdade e, em boa parte, não tiveram outro intuito, senão revelá-la". (137).

Estuda, a seguir, o ardente Rui os efeitos das exposições na França, na Inglaterra, nos Estados Unidos, as providências pedagógicas dos respectivos governos, ante a superioridade verificada em outras nações, proclama o papel do desenho como instrumento educativo, salienta nosso vício de considerar o desenho "como uma prenda de luxo, um passatempo de ociosos, um requinte de distinção". "Não percebem que pela simplicidade das suas aplicações elementares, êle tem precedência à própria escrita; que representa um meio de fixação, reprodução e transmissão de idéias indispensável a todos os homens, e especialmente às classes laboriosas". (138)

Citando grande cópia de autores, mostra que "o ensino do desenho não se deve retardar até que a criança entre no colégio"; aponta "que a ignorância do desenho entre os obreiros custava aos Estados Unidos milhões de dólares anualmente"; refere que operários encanecidos agradeciam ao Professor Bail, de Yale College, as suas aulas: "Esta lição vale para mim centenas de dólares" ou "Graças a esta lição, tôda a minha vida trabalharei melhor do que até agora". (139)

Focaliza os valores do desenho na cultura geral, no desenvolvimento da faculdade da percepção como objeto de primeira necessidade, como capaz de produzir uma revolução nas fábricas, como remédio aos "defeitos da educação artística e do cultivo da arte em geral" (140) na Alemanha, que ficou inferior na batalha das formas.

Depois, o educacionista se documenta com Alexandre Bain, Herbert Spencer, com os relatórios de sucessivas exposições e congressos internacionais de ensino, perante os quais "o desenho deve constituir a base do ensino na escola popular"... (141) Acompanha o movimento refor-

(137) Idem, págs. 134-135.

(138) Idem, pág. 135.

(139) Idem, pág. 136.

(140) Idem, pág. 138.

(141) Idem, pág. 139.

mador na Alemanha depois de 1870, citando um relatório oficial de Viena: "Imediatamente depois da guerra com a França, o Ministério do Comércio e Indústria, por uma circular, exortou as autoridades das várias cidades industriais da Alemanha a seguirem o exemplo da França na organização das escolas de desenho e arte industrial, chamando-lhes a atenção para a importância industrial dessas escolas, assim como para o fato de que elas constituem a base da riqueza da França". ⁽¹⁴²⁾ Mostra, citando Jules Simon, como a Inglaterra, que é uma nação política, imediatamente compreendeu que carecia de artistas, criou o museu de Kensington para o que era necessário muito dinheiro, que liberalizou, organizando filiais e elevando de 96.000 em 1862 a 760.000 em 1880, o número de alunos.

Apresenta os múltiplos programas os diferentes países, na finalidade dos quais baseia sua conclusão em que se vê o economista, interpretando a realidade nacional: "Análogos motivos induzem-nos a reputar essencial a instituição de uma Escola Normal Nacional de Arte. Urge criar a indústria nacional. O embrião que existe entre nós, não tem vitalidade, por falta de elementos 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 cerar 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 agravção 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*". (O grifo é nosso). ⁽¹⁴³⁾

Justifica longamente a Escola Normal Nacional de Artes e propõe o provimento das cadeiras com professores contratados no estrangeiro, recusando o método dos concursos, aspectos que estudaremos depois. É ainda hoje

⁽¹⁴²⁾ Idem, págs. 140-141.

⁽¹⁴³⁾ Idem, págs. 155-156.

no Brasil aspiração um instituto dessa ordem, que Rui distingue perfeitamente da Escola de Belas Artes. Parcialmente, o problema tem solução nas Escolas Técnicas organizadas no decênio que finda, as quais não tiveram número suficiente de professores devidamente orientados na finalidade. A Prefeitura do Distrito Federal, após a Revolução de 1930, e o Estado da Bahia, em 1939, criaram a cadeira e o serviço de Artes Industriais e Desenho.

Após os pareceres que ficaram empoeirados na Câmara dos Deputados, produziu Rui Barbosa uma conferência no Liceu de Artes e Ofícios. Dêsse trabalho tiraremos frases de alta significação, ainda hoje atuais, entre a indiferença do meio um tanto exposto às deformações de suposta arte.

Depois de fazer a apologia de Péricles, engrandecendo Atenas, no que contrariava as opiniões paternas, mas um pouco também as acompanhava: "Não que pretendamos ressurgir a Grécia, erguer em cada cidade a Acrópole e o Hecatômpeda, elevar todos os espíritos até à alta idealidade do gênio ático. Atenas não se reproduz: o seu papel é ficar sendo para todos os tempos uma purificadora do gosto, um arquétipo inimitável da beleza plástica, na estatuária e na escultura, como na lira épica. A pureza inalterável daquela objetividade que lhe caracteriza as maravilhas da inspiração no estro e no cinzel, não se pode comunicar à indole da civilização moderna. *Nem o fim da educação contemporânea pela arte é promover individualidades extraordinárias, mas educar esteticamente a massa geral das populações, formando, a um tempo, o consumidor e o produtor, determinando simultaneamente a oferta e a procura nas indústrias do gosto. A faculdade de sentir, admirar e gozar o belo existe virtualmente em todas as almas; é, em todos nós, apenas questão de cultivo. A arte não tem por missão exclusiva cingir com o friso panatenaico a frontaria do Partenão. Ela aformoseia a utilidade: tem para as mais modestas condições humanas o toque de uma sedução; compraz-se no colossal esplendor da Atené Prómache ou na beleza inefável da Vênus de Milo, como na concepção singela do mais humilde objeto de uso comum. As linhas de um artefato ordinário podem revelar o dedo de um artista. — Utensílios que datam das boas épocas da antiguidade, um*

cântaro, uma lâmpada, uma ânfora comum, do mais baixo valor intrínseco, impressionam, todavia, pela pureza das formas, pela formosura do traço. Nos produtos de serventia mais usual os gregos imprimiam estilo e distinção. A indústria daquele povo divino, que elevou a simplicidade até o sublime, *não conheceu a vulgaridade, ainda nas ínfimas produções do trabalho*. Quando a influência das oficinas de Fídias animava, em Atenas, de uma vida superior a arte industrial, a inspiração do mestre comunicou-se aos mínimos artigos de invenção ática: sob a aparência insignificante do mais pobre vaso de "terra-cotta", por entre o mais singelo relêvo de uma sepultura despretensiosa, sobressai sempre o sentimento da correção plástica, a nitidez da execução, a serenidade perfeita e a dignidade moral que caracterizam as criações fidianas. O contato de um povo educado há de gravar em tôdas as coisas, ainda nas de menos estima, o sêlo artístico da sua originalidade. Nos objetos mais familiares a importância da mão d'obra culta sobreexcede incomparavelmente o preço do material: a cada um o seu caráter de beleza própria, em que a orientação do gôsto se alie à conveniência prática do seu destino. As leis do belo ajuntam-se a todos os graus da fortuna. Essa aristocracia do espírito que o gôsto pressupõe, *não depende absolutamente da riqueza, mas da elevação das impressões, da nobilitação do sentimento, da inteligência delicada das relações entre o individuo e o mundo exterior, condições que o tornam compatível com a mediania das classes laboriosas*. É uma réstia de luz, que o luxo reproduz de prisma em prisma nos paços suntuosos do argentário, *mas que penetra e acaricia com tôda a doçura da sua claridade a casa sóbria do homem de trabalho*". ⁽¹⁴⁴⁾

Mais adiante, encarecendo a valia das despesas com a instrução: "O Estado ainda não aprendeu outro meio de acudir às crises e remover os "deficits" senão endividar-se e tributar. *Solicitai dinheiro para o ensino e vereis apurarem-vos migalhas. Em palavras, tôdas as homenagens à instrução popular; nos fatos, uma avareza crimínosa. Não é a terra, nem o numerário, o que constitui a riqueza das nações, mas a inteligência do homem;*

⁽¹⁴⁴⁾ Barbosa, Rui, *Orações do Apóstolo*, págs. 83-84-85.

eis a lei fundamental da verdadeira ciência das finanças. Aqui, porém, se a teoria admite, a prática a rejeita. O orçamento do ensino cresce gôta a gôta: tem direito a milhares de contos, e recusam-lhe centenas de mil réis. Para tudo se contraem empréstimos e abrem operações de crédito; para a educação do povo, nunca! Não se convencem de que a instrução não tem preço". (Os grifos são nossos). ⁽¹⁴⁵⁾

Esclarecendo os rumos que devem ser tomados: "Não se inaugure o desenho no currículo escolar sob o funesto espírito pedagógico de que é presa a instrução nacional entre nós. Somos um povo de sofistas e retóricos, nutrido de palavras, vítima do seu mentido prestígio, e não reparamos em que essa perversão, origem de tôdas as calamidades, é obra da nossa educação na escola, na família, no colégio, nas faculdades. O nosso ensino reduz-se ao culto mecânico da frase: por ela nos advêm feitas, e recebemos inverificadas, as opiniões que adotamos; por ela desacostumamos a mente de toda ação própria; por ela entranhamos em nós o vêzo de não discernir absolutamente a realidade, ou de não discerni-la senão através dessas "Nuvens", suscetíveis dos mais absurdos amálgamas e das configurações mais arbitrárias, em que a comédia de Aristófanes alegorizava a inanidade e as ilusões da escola dos sofistas no seu tempo. Se a índole dessa pedagogia, indigna de tal nome, invadissem o ensino artístico, antes nunca o houveramos lembrado! O desenho não é o produto de fantasia ociosa, mas o estudado fruto da observação acumulada. Sem observação, sem experiência, não há desenho. Ele tem a sua coordenação científica; tem a sua classificação necessariamente serial. Esterilizareis todos os vossos esforços, se vos não submeterdes à sucessão normal das suas fases. ⁽¹⁴⁶⁾

Procurando firmar bases sólidas ao estudo do desenho, que o pai tanto propugnou: "Mas, cientificamente organizado — cientificamente, porque há hoje uma verdadeira "ciência, como há também uma "pedagogia" da arte—, o ensino artístico rasga ao país um infinito de riquezas econômicas e morais". ⁽¹⁴⁷⁾

⁽¹⁴⁵⁾ Idem, pág. 95.

⁽¹⁴⁶⁾ Idem, págs. 101-102.

⁽¹⁴⁷⁾ Idem, pág. 102.

Encarando as conseqüências políticas: *"A democracia quase não existe entre nós, senão nominalmente: porque as forças populares, pela incapacidade relativa em que as coloca a ausência de um sistema de educação nacional, estão de fato mais ou menos excluídas do govêrno. O ensino industrial, porém, infalivelmente inaugurará a iniciação delas na obra política do Estado. Certamente, a arte é a mais poderosa propagadora de paz"*. (O grifo é nosso) ⁽¹⁴⁸⁾

Tal entusiasmo pelo desenho já o havia demonstrado João Barbosa. Na província, a amplitude do plano seria muito menor. Mas em 1858, profere expressões que vêm depois na doutrina do filho: *"O ensino nos bons liceus, é sem dúvida incompleto, quando aos conhecimentos literários e científicos, com que se torna instruída a mocidade, não se unem alguns princípios d'arte de desenho; pois que êstes dão elegância ao pensamento e fornecem um indispensável auxiliar à linguagem. Sendo o desenho uma língua, e a mais universal de tôdas, — quem não tem interêsse de conhecer-lhe os elementos? É útil, portanto, generalizar a prática desta arte, não com o fim de formar artistas de profissão, ou suscitar obras-primas; mas porque pela educação pode-se formar o gôsto, que aprecia as produções artísticas e sabe avaliar-lhes as imorredouras belezas. O ôlho habitua-se a descobrir perspectivas e proporções que lhe escapavam e os moços, repousando dos outros trabalhos letivos, adquirem essa destreza que em tôdas as condições lhes pode servir. E, dêste modo, vulgarizado o gôsto das artes, uma sociedade mais polida se prepara. Mas entre nós não é assim. Desde a lei orgânica, essa cadeira, como um apêndice estranho ali, nunca foi obrigatória para os aspirantes ao bacharelado, aos quais nem o desenho linear, nem as outras aplicações da Geometria se ministram. Parece, pois, que o fim da lei fôra sempre oferecer aquêlê ensino aos que se propõem a ser artistas de profissão. Mas então, quão incompleto, quão deslocado! De novo encontramos o desenho na escola de Mecânica aplicada às artes; e me parece que não se legislou para aí o desenho mais próprio. Com efeito, o que é que se queria senão fornecer aos artífices êsses elementos de desenho a que a indústria deve*

⁽¹⁴⁸⁾ Idem, pág. 104.

tanto, e das quais tiram as suas inspirações tôdas e tôdas as artes manuais? Ora, sendo assim, parece que o desenho ali deveria aproximar-se ao método que Alexandre Dupuis espalhou tanto em França; deveria ter mais o aspecto industrial; porquanto, como o declarava, em 28 de dezembro de 1853, uma comissão de artistas da primeira ordem, convocados oficialmente para dar um plano dêste estudo nos liceus franceses, “bem que no desenho da figura humana se contemham os princípios universais dos outros gêneros de formas, cada um, contudo, dêstes gêneros tem também seus princípios próprios”. Certamente não foi assim que a Inglaterra, quando, em 1837, reconheceu na Exposição que a indústria francesa lhe era superior, entendeu o desenho que mandou com larga mão ensinar desde as escolas elementares até às especiais”. (149)

Mais adiante, criticando a organização do Liceu Provincial, chama atenção para as deficiências do desenho propondo-lhe melhor posição: “A cadeira de Mecânica, criada em 1832, espera há muito tempo sua organização especial apropriada ao intuito com que se instituiu. O fim que inspirou o legislador não foi senão dar aos nossos artífices, estranhos, pela mor parte, até às artes de ler, escrever e contar, uma instrução profissional superior à pura tradição ramarraneira, que adquirem nas oficinas. Parecia, pois, que antes se devia começar por *instituir escolas primárias de adultos*, abertas em dias ou horas próprias, nas quais, *com o ensino elementar do desenho linear e geométrico, se ministrasse o de ornato e máquinas unido às noções mais simples da Geometria e Mecânica*. O caminho, porém, seguido foi muito diverso. Nem certa preparação anterior se impôs ao candidato, nem se adiu, para supri-la uma classe mais elementar, nem, seguindo outro rumo, se alteou o ensino especial, que aquela aula supõe, acrescentando-se-lhe outras matérias. O resultado havia de ser, necessariamente, que poucos discípulos daí saíssem aproveitados. Não proponho que alterem no essencial. Conheço que, *não sendo para a indústria que devemos principalmente encaminhar as classes laboriosas, escolas industriais não reclamam já entre nós, as altas teorias*. Não insinuaria, portanto, que

(149) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, págs. XII-XIII.

elevássemos a nossa cadeira única de artífices ao grau do Conservatório de arte e ofícios de Paris, nem mesmo ao da escola do mesmo nome, em Lião: a *educação industrial, repito, em grande escala não é a nossa mais urgente necessidade*. Mas, se se continua a pensar que alguma tintura profissional devemos aos artífices mais talentosos do país, necessário é dar à aula de mecânica e a sua auxiliar de desenho de figura, os complementos que lhes faltam, e a sistematização que nunca teve, atinente ao módico proveito artístico a que se quer, ou quizer chegar. As proporções estreitas da pequena escola, que em Paris existe, ligada ao Conservatório, nos poderia servir de tipo. E acrescento que a mais natural situação, vigilância e direção que se lhe poderia dar, seria na mesma Repartição das obras públicas, a cujos fins e andamento naturalmente se prende o aperfeiçoamento de certas classes de obreiros, tão indispensáveis a um país, que apenas enceta os melhoramentos materiais, quanto é indispensável aquela Corporação de engenheiros ainda no meio das nações mais adiantadas nesse ponto. *A de desenho não deve continuar a figurar na congregação do liceu; mais livre e independente esfera lhe compete, e para vantagem pública a maiores desvelos e larguezas tem direito*. É a minha humilde opinião que esse ensino com o de música, ambos, menos acanhados do que hoje se vê, por dignidade das artes, do país e maior proficuidade pública, *devem andar ligados, constituindo*, para assim dizer, um todo, bem que sempre conservando a índole e feições peculiares de cada um". (150)

Vê-se a exuberância com que João Barbosa encara o ensino de desenho. Seu filho não fez a menor referência a êsses pensamentos fortes, sendo alguns certos ainda hoje. Continuou, entretanto, as idéias do pai, dando forma mais clara ao plano educativo. É interessante ver como, um século decorrido, ainda não se generalizou no Brasil a consciência coletiva da importância do desenho, que vai, entretanto, dia a dia ganhando terreno, como desejavam os Barbosas. Veja-se como o pai também propõe, com prudência, o seu instituto: "Parecerá pomposo o nome comum de — Conservatório, — que é o que mais depressa ocorre, para

(150) Idem, págs. XXV-XXVI-XXVII.

definir o instituto artistico que tenho em mente; mas não sirva o nome para confundir o modesto plano, que concebo, com o largo ensino europeu de belas-artes. Não tenho nenhuma propensão para utopias ainda mais baratas; a minha propensão, por mais ardida que seja, é para a sistematização, sem a qual tudo se me assemelha à teia de Penélope. Designo eu, pois, com êsse nome, já mais conhecido, a um estabelecimento em que essas duas artes civilizadas e nobres, reunidas, se facilitassem àqueles que se sentem chamados a uma dessas duas profissões portanto, vê-se quão acanhado, ou acomodado à nossa situação é o plano de pequeno melhoramento que desejo a êsses ramos. Sei que com o gênio da época moderna, em que se procura mais o útil que o perfeito, mais o luxo barato, facilitável a tôdas as fortunas médias, que o custoso melhoramento em que a imitação do antigo é um culto de belo ideal, as belas-artes, inevitavelmente por mais deplorável que isso com efeito seja, vão-se dobrando às novas condições dos costumes, usos e fortunas atuais; que, portanto, pouco e pouco, irão declinando do esplendor de artes à humildade de verdadeiros officios; que já não serão mais verdadeiras carreiras, senão artes úteis; que, em suma, subordinar-se-ão à indústria. *Os desenhistas de história e gênero, observa um europeu, são vítimas, entretanto que as manufaturas, que necessitam de desenhadores de máquinas e ornamentos para tecidos e o mais, oferecendo maiores vantagens, atraem as vocações artisticas a esta espécie de desenho*".
(151)

Em 1861, comentando o novo regulamento do ensino, de sua autoria, salienta que êste "promete as tão necessárias *escolas para adultos*, para aprendizes e de aplicação às artes; e as instituições do título 4.º relativas a duas modestas escolas especiais, *a de música e a de desenho, que são da mais palpável necessidade a nós, e ao nosso futuro social*; porque, por um lado não damos digno cultivo à música, que pule os costumes, e daria a tanto compatriota nosso meio honesto de viver; e pelo outro, deixamos os nossos artifices na mais bruta ignorância, ameaçando de deixarem entre nós os officios mecânicos no atraso da infân-

(151) Idem, pág. XXVII.

cia, não sabendo entender um desenho, modelo, nem reduzir a gráficos um plano, um desejo, uma encomenda, a eles feita. Perpassarei, portanto, todos estes assuntos, para não deixar de fazer as reflexões concernentes aos poucos pontos em que me é fôrça tocar, acrescentando apenas, em relação às duas escolas especiais, para aquêles que a tudo contrapõem o aumento da despesa pública, a resposta de que, supressa a música marcial, imprópria do batalhão de polícia, haveria mais dez contos de réis por aí poupados, que poderiam, sem sacrifício do cofre, facilitar a existência daqueles modestísimos conservatórios, daquelas duas artes tão civilizadoras". ⁽¹⁵²⁾ Vê-se quanto os altos e baixos do pensamento do pai dão origem aos juízos sistematizados do filho.

D — LIÇÕES DE COISAS

Rui havia sido instruído pela palavra escrita e falada. A memória havia sido o veículo principal de sua educação intelectual. Ele se sentia, por vezes, entre as vertigens quase fatais da adolescência e da juventude, vítima do ensino verbalista. Todo seu parecer é uma reação, uma recriminação.

Era justo que fizesse um capítulo especial para o método intuitivo, em que se chama a atenção da criança para as relações entre as coisas, tornando-as objeto da observação que acorda a curiosidade, esclarece a consciência e disciplina a vontade. Mais que um capítulo do Parecer de 1882, deixou-nos em 1886 a tradução das "Primeiras Lições de Coisas" — Manual de Ensino Elementar para uso dos pais e professores, por N. A. Calkins, cujo prefácio lhe confirma os dotes de educador psicólogo.

Nesse livro precioso, de 1886, o já Conselheiro Rui Barbosa parece compensar o silêncio de todo o Parecer de 1882, sobre os relatórios do pai. Uma página inteira lhe dedica: "A memória de meu pai Dr. João José Barbosa de

⁽¹⁵²⁾ Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1861, págs. 37-38.

Oliveira, convosco aprendi a amar e compreender a santa causa do ensino". ⁽¹⁵³⁾

O capítulo do Parecer é, pois, sucedido por um ato de longo esforço, acabamento cuidado e sinal de uma vocação de professor. Rui não era formal. Suas idéias eram forças da alma. Apaixonava-se, dava-se ao ideal. Assim o verdadeiro professor. Não calcula, não busca o interesse, não se acorrenta à indústria, ao comércio, ao lucro, mas amplia-se na lição, desdobra-se no ato. Seus erros eram produto de convicções, quase idéias fixas, de reação aos sofrimentos de sua educação, que o dominaram em razão, em sentimento, em vontade, levando-o, em dinamismo avassalador, ao lance perfeito e acabado, dentro da forma inicial em que ele o concebeu.

E nas lições de coisas, como em quase toda sua reação pedagógica, a experiência provinha da lembrança do seu passado. O ego, a personalidade, o ser total recorria das durezas de uma educação mnemotécnica e verbalista, que esteve por cortar-lhe a vida, para os métodos em que o indivíduo desabrocha em individualidade integral, equilibrada e sadia.

Dêste capítulo, é interessante salientar como, silenciando os excessos de cuidado do pai em sua educação literária, paga-os às crianças do país, procurando suavizar-lhes o esforço, e lhes dá janelas escancaradas para o mundo físico, preparando-as para ver a realidade do mundo social. Com ele, a situação fôra diferente: esteve sempre voltado para dentro de si, porque, salvante as ausências do pai, quando Maria Adélia lhe permitia fazer-se menino, toda a vida fôra conversar silenciosamente com os espíritos inertes das letras. E quer ensinar, como se vê, citando Maury, recordando Lutero, invocando Bacon, Ratke e Comênio, para chegar a Pestalozzi e Froebel, passando por Fernelon e Rabelais: "As lições das coisas antevistas por esses espíritos precursores e levadas a um alto grau de desenvolvimento, no 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. Esses "exercícios do pensamento", como já os apelidava

⁽¹⁵³⁾ Barbosa, Rui, *Lições de Coisas*, Obras completas, v. XIII, 1886, tomo I, s/n.

Cousin, estão vulgarizados, há mais de setenta anos, na Alemanha, onde o mestre encontra nêles "o meio mais eficaz de atuar na inteligência e no coração dos seus alunos". ⁽¹⁵⁴⁾

E adiante: "No continente americano a sua propagação não é menos rápida. Nas escolas das grandes cidades, em todos os Estados Unidos, êsse ensino percorre completamente o quatriênio, da escola primária, alongando-a até ao segundo ano do curso nas de gramática. Os programas, por tôda a parte, onde há programas, são decididamente em favor do ensino intuitivo. Da extensão dêsse sistema de ensino, cujo valor, diz o diretório pedagógico das escolas de Filadélfia, "é incalculável", pode-se fazer idéia, percorrendo o programa das lições de coisas nas "primary schools" de Cincinnati. Começando pela observação do material da aula, pela discriminação das partes do nosso corpo, do vestuário, dos objetos de uso do aluno, dos artigos alimentícios, das flôres comuns e plantas usuais, levam a encarar, no 2.º ano, as formas e direções, as côres, as dimensões, o pêso, as posições relativas, a matéria, decomposição e utilidade dos objetos, a descrição das partes principais do organismo humano, a higiene, a análise das várias peças do nosso fato, suas qualidades, préstimo, asseio, ordem e beleza, a comparação dos tegumentos dos animais com os nossos vestidos, o exame elementar das plantas, flôres, e arbustos; considera, no terceiro ano, principalmente as propriedades essenciais e acidentais dos objetos, as quais mais tarde têm de servir à classificação dêles, passando dos animais familiares ao jardim e sua vegetação, aos ofícios e profissões às qualidades características das coisas; no quarto ano se trata particularmente da classificação, aplicada aos produtos vegetais, animais e minerais, às fábricas, aos armazéns, às casas, à cidade e ao campo; no quinto se aprofunda a classificação, exercitam-se os alunos, em definir; observam-se com especialidade as conveniências da habitação, do modo de vida; enceta-se a fisiologia do homem, e alarga-se a instrução higiênica. Êste quadro comprova a verdade, em que adiante insis-

⁽¹⁵⁴⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 164.

tiremos, de que os limites das lições de coisas coincidem com os limites do ensino escolar em toda a sua extensão". (155)

Além, como que responde às frases do pai, que justamente reclama livros, no relatório de 1858. João Barbosa exclamava: "Com efeito, o cofre público não deve somente ao professorado primário um ordenado; deve-lhe indisputavelmente o material, desde o banco e relógio até o silabário e livro elementar; deve-lhe, acima de tudo isto, a casa, onde se agasalha a pessoa do mestre, os utensílios da sua tarefa, e os meninos para quem é tudo isso. Entretanto, se nesta Província já hoje são os mestres primários mais bem pagos, que em alguns pontos da Europa, é mais certo ainda que a 5/6 dêles falta quase toda a mobília própria; às suas aulas faltam livros, em que a língua e a religião sejam condignamente ensinadas; a quase todos falta o prédio de proporções adaptadas, onde caibam, e onde, sobre tudo, o ensino, que se lhes cometeu, dependente de meios materiais, tenha cômodo para desenvolver-se já não digo desafoadamente, mas estritamente". E depois: "Se as aulas carecem de livrinhos apropriados às várias classes, ou às diversas forças intellectuais da infância, nos quais a moral, a religião, a vernaculidade, em doses graduadas, mas sempre na mesma substância, se vão infiltrando naqueles tenros, mas fecundos espíritos; que tradição de bons costumes, de respeito a Deus, e de linguagem pátria esperais firmar, para ser por essa geração fielmente transferida à que lhe suceder?" (156)

Em contrariedade, de acôrdo com sua época, proclama Rui: "A instrução livresca opõe-se até às condições fisiológicas do desenvolvimento da primeira idade. "Não continuemos a considerar os livros como o agente exclusivo do ensino escolar", diz um fisiologista americano, "*se quisermos obter cérebros bem constituídos. É tão antifisiológico e perigoso (fraught with danger) fazer trabalhar sobre os livros o cérebro, antes de preparado para essa espécie de cerebração, quanto constranger uma criancinha a estar de*

(155) Idem, págs. 164-165.

(156) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, págs. III-IV.

pé, antes de bem solidificados os ossos das pernas, para lhe agüentarem o corpo". (157)

Linhas adiante, Rui chama a atenção do governo para a preparação do professorado para a prática dos métodos modernos: "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 artificios, a questionários estereotipados nos manuais; desde que, em vez de resultar da espontaneidade do aluno, se reduzir a descrições enumerativas, árida, monòtonamente repetidas, o ensino objetivo deixa de merecer este nome; perde o seu carácter essencial; não combate mais "essa preguiça das faculdades de observação, que, contraída desde a infância, se converte em nós numa segunda natureza", essa incuriosidade, verdadeira ferrugem da inteligência*". (O grifo é nosso fazendo ressaltar o sentido psicológico da *child-centered school*, e dos métodos modernos. (158)

Muitos anos depois, Claparède faria crítica semelhante, apontando a mecanização do próprio método Montessori (*Psychologie de l'Enfant*).

E fecha o glorioso brasileiro seu capítulo, com afirmativas que ainda são aspirações em nosso meio. "O que o nosso projeto quer, *não consiste em adir aos quadros do curso primário uma rubrica peculiar a certas lições, mas em resolver a questão do método*, estabelecendo a lei invariável, de que depende toda a instrução racional. *Abusa-se facilmente da palavra método*, na instrução primária: método de leitura, de escrita, de cálculo, ou de desenho: dir-se-ia existirem tantos métodos, quantos os ramos de estudo, ou os manuais escolares. *Essa confusão de termos* é, sobretudo, lastimável, por levar a desconhecer, ou descurar a idéia do método em si mesmo. Para bem dizer, em

(157) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 165.

(158) Idem, pág. 166.

pedagogia, *não há senão uma só questão de método e esta é universal*. . . Do complexo das exposições escolares, assim como dos votos do júri, apurou-se uma grande lição: é que, hoje em dia, por tôda a parte, na Europa, na América, no Japão, o espírito pedagógico passa por uma transformação profunda. Esta renovação já se afirmara pelas últimas exposições internacionais; mas ultimamente se generalizou, e os seus salutareos efeitos traduzem-se de mil modos aos olhos do público maravilhoso. Em tôda a parte se vai buscar o progresso pela mesma senda; em tôda a parte se revela o *desejo de introduzir em todos os domínios* as idéias e praxes escolares, que designa a expressão, relativamente nova de *método intuitivo*. Pela intuição se há de ensinar o desenho como a geografia, o cálculo como a gramática, as ciências da natureza, como o uso da palavra. O próprio ensino moral cabe naturalmente na sua esfera. E a memória mesma, cujo cultivo exclusivista era o flagelo dos métodos antigos, a memória mesma encontra, nos métodos intuitivos a sua educação normal e completa! ⁽¹⁵⁹⁾.

E — LÍNGUA MATERNA — GRAMÁTICA

A unidade de trabalho que as gerações futuras mais consultarão, na obra ciclópica de Rui Barbosa, será talvez o composto do "Parecer de 3 de abril de 1902 sobre a redação do Código Civil" e a "Réplica às defesas da redação do projeto da Câmara" em 31 de dezembro de 1902.

Ao finalizar a apresentação do primeiro, deixou-nos Rui uma dolorosa admoestação aos porvindouros, duvidando da geração imediata à sua, mas receoso das posteriores. E amarga a expressão, mas deveria ser escutada com veneração: "Ainda inferior talvez à de hoje, não é a geração de amanhã que nos sentenciará. Mas pode ser que a pátria ressurgja algum dia em nossos netos. Encontraremos então, entre êsses, quem nos julgue; e será miséria, aos seus olhos, têrmos estampado à consciência jurídica do nosso tempo um código civil, que até êles não chegue, ou das suas escolas venha a ser refugado, por corromper o falar da mocidade. Embora frouxo eco possam ter estas idéias atualmente, porque um povo insensível à mutilação do seu ter-

⁽¹⁵⁹⁾ Idem, pág. 167.

ritório não se poderá doer da adulteração de sua língua, eu, meus ilustres colegas, lavrarei hoje por esta, no seio de vós, como há dois anos, lavrava por aquêle, da tribuna do senado, o meu protesto. Se porventura somos uma família humana condenada a perder a individualidade, e ser devorada pelas nações civilizadoras, quero estar entre os últimos a não se desconvencerem, nesta terra, de que uma raça, cujo espirito não defende o seu solo e o seu idioma, entrega a alma ao estrangeiro, antes de ser por êle absorvida". ⁽¹⁶⁰⁾

Bastaria para traduzir o alto valor que êle dava ao estudo da língua nacional na escola. Já no Parecer de 1882, seu capítulo sobre "Língua Materna" aceitava opiniões americanas de "que o conhecimento da língua materna é intrinsecamente superior aos demais e que deve ser objeto do incessante poder na educação" e logo recordava a exaltada expressão de Bréal: "A linguagem não é só o meio de comunicação entre os homens: é a educadora do gênero humano". ⁽¹⁶¹⁾

A seguir explica e justifica: "Sob a sua forma talvez demasiadamente absoluta, capaz de induzir a preferências exageradas e a exclusões perniciosas, esta proposição encerra, todavia, uma verdade. 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 espirito uma têmpera 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

⁽¹⁶⁰⁾ Barbosa, Rui, *Projeto do Código Civil Brasileiro*, vol. I, 1902, pág. 15.

⁽¹⁶¹⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 167.

vísivel que nos cerca, acresce a impossibilidade absoluta da precisão, da multiplicação, da vulgarização dos resultados da ciência sem o concurso desse instrumento supremo". (162)

E, citando Whitney: "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 fixação, 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, associada, 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. Circunscrevem-se esses meios ao trabalho mecânico de memorização, que no programa se classifica sob o nome de *Gramática*". (163)

Depois de declarar "nobre e profícua aplicação da inteligência à gramática" e de considerá-la como "um produto histórico, como a carta da evolução real da língua, como ciência de observação estrita", salienta Rui as deficiências do ensino pela gramática, que "não só não interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem, se reduz a uma influência totalmente negativa, senão que onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno". (164).

(162) Idem, págs. 167-168.

(163) Idem, pág. 168.

(164) Idem, pág. 169.

Depois de referir Basedow, que afirmava poder uma pessoa elevar-se a escritor de primeira ordem, sem que jamais estudasse gramática, põe-se ao lado Michel Bréal, na crítica ao formalismo latino das gramáticas francesas e exclama: "Desta falsíssima preocupação de ensinar a língua viva do nosso berço como os idiomas extintos, dos quais só pelos livros se pode adquirir o cabedal, procede êsse monstruoso sistema, que torturando a puerícia, não lhe deixa no entendimento uma infinitésima partícula sequer de saber útil. Desconhece êste maléfico preconceito que o menino principia a falar gramaticalmente, desde que, sob a inspiração maternal, articula a primeira frase vernácula. O fato de que "a língua materna não espera pela gramática", a cada momento se está revelando, em surpresas maravilhosas, a todos aqueles que têm a fortuna de tratar com crianças, estudando-as no fecundo verdor da sua espontaneidade". (165)

Encarando um problema que veio ser experimentalmente estudado, em Psicologia Educacional contemporânea, nas investigações por meio dos testes, desde os do Exército Americano de 1917, salienta com Bréal "que as escolas, todo o ano, derramam na sociedade cópia larga de moços, que sabem ler, mas não lêem. As mais belas obras da nossa literatura são para eles como se não existissem. Só as fôlhas, quando muito, com os seus viciados produtos — fatos diversos, processos, crimes, folhetins — chegam, às vezes, a cativar-lhes instantâneamente a atenção". (166)

Antecipando os efeitos políticos e sociais da inculca de idéias e fórmulas partidárias, submetida às leis do condicionamento psicológico dos povos, pela tribuna, pelo jornal e pelo rádio, para instalação das formas imperialistas e totalitárias, que surgem da democracia do sufrágio universal, Rui nos dá uma lição valiosa: "Costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a psalmodiar, 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 desprezo do seu sentido,

(165) Idem, pág. 169.

(166) Idem, pág. 171.

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. Da evidência destes resultados surgiu o movimento geral de revolta, cuja senha se formula neste grito do ministro da Instrução Pública em França, ante uma assembléia de professores primários: "Formai-nos homens, antes de nos formardes gramáticos". ⁽¹⁶⁷⁾

Mais adiante registrando as providências e métodos da Alemanha e da Bélgica, exclama: "Ora, em presença desses imensos progressos, que orientação atua entre nós, a este respeito, no mundo oficial? Por mais que nos envergonhe a confissão, forçoso é não recuar ante ela: a rotina medra a seu salvo, afagada, aplaudida, beneficiada pelas autoridades do ensino. Como corpo deste delito elegeremos um dos livros que, entre nós, com todos os cunhos e apnágios da aprovação oficial, correm pelas mãos das crianças, de escola em escola". ⁽¹⁶⁸⁾

Escalpelando a fundo, Rui exhibe erros, excessos, impropriedades que ainda não foram eliminados de alguns compêndios de hoje; minudeia as classificações inúteis e fundamenta-se até com declarações de alunos de escolas francesas, para proclamar que "a gramática é muito mais árdua do que a aritmética e que exige mais madureza de espírito". ⁽¹⁶⁹⁾

Depois de exaustiva documentação, em que se prenuncia o futuro professor da demanda do Código Civil conclui: "Conhecido assim, pelo concurso das autoridades e dos fatos que levamos expostos, o estado da questão, formularemos a orientação da nossa reforma nas conclusões seguintes: 1.º) Da escola elementar (a escola de primeiro grau) há de ser absolutamente excluído o ensino das teorias gramaticais. 2.º) A cultura da língua vernácula principiará desde o primeiro momento do curso elementar,

⁽¹⁶⁷⁾ Idem, pág. 171.

⁽¹⁶⁸⁾ Idem, pág. 172.

⁽¹⁶⁹⁾ Idem, pág. 176.

pelos processos intuitivos. 3.º) A base de toda esta espécie de ensino consistirá nos exercícios práticos de expressão e redação do pensamento, de composição e estilo, exercícios que constituirão “pedra de toque dos estudos”, e que são perfeitamente exequíveis, por uma graduação inteligente, logo que a criança começa a escrever as primeiras frases. 4.º) O alvo incessante da cultura da língua estará em criar no aluno o hábito de enunciação pronta, desembaraçada, clara, apropriada e fiel. 5.º) Esse ensino resultará do complexo dos trabalhos escolares, cada um de cujos estudos contribuirá para o cultivo da língua materna, especialmente o estudo das ciências de observação, que devem dominar toda a escola. (Vê-se aqui, lembramos nós, uma das utilidades do moderno método de projetos, tão mal executados). 6.º) Só na escola do segundo grau o aluno começará a manusear a gramática. 7.º) Ainda nesse período, porém, se banirá inteiramente do ensino o aparelho das abstrações ociosas, “*cette manivelle tournant toujours à vide*”; a teoria será reduzida sempre ao *mínimo*; as definições *sucedem* em vez de *preceder*, ao conhecimento concreto e cabal, *pelo aluno*, da entidade definida; as regras não se formularão, *enquanto o discípulo realmente já as não possuir*, e exercitar com desembaraço; as classificações limitar-se-ão *aos elementos essenciais*; a análise gramatical será simplificada, e restringida, ampliando-se pela análise lexicológica, a investigação do sentido, das afinidades *reais* da palavra, dos seus agrupamentos e famílias naturais, a explicação, quanto ser possa, histórica das origens de sua forma atual, das suas funções no uso contemporâneo da língua”. (170)

Eis aí, acabada, clara, insuperável, a doutrina do genial filho de João Barbosa, que em 1858, criticando a Escola Normal, de nível muito elementar, dissera: “No tocante à mesma instrução, vê-se-lhe logo o defeito comum de mais teórica do que prática; depois em uma matéria o ensino é mais superior do que convinha e se carecia; noutras há completa lacuna. Com efeito ali a gramática, que

(170) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 178.

se ensina, é a alta gramática; mas a língua, que é outra cousa, e a música ficaram preteridas". (171)

Rui, em 1882, justifica, fundado em Ley, em 1880: "Na Universidade e nas escolas normais é que cumpriria ensinar o aspecto filosófico da língua. A ciência lexicológica só nas escolas do segundo grau se pode estudar. O aluno propriamente da escola primária, o aluno de 7 a 14 anos, é incapaz de compreender as teorias gramaticais". (172)

Como o nosso curso secundário começa aos 11 anos, não nos é lícito estranhar a fraqueza atual dos nossos alunos no manejo oral e escrito do idioma. Sirva de lição ainda a palavra de Rui, nesta quadra em que todos consideram decadente o ensino secundário, cuja eficiência se avaliava apenas nos concursos de habilitação à matrícula nas faculdades superiores. Quem conhece rapazes de real preparo que são reprovados há de presumir que algo de errado há nesses juízos.

F — RUDIMENTOS DE CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS

Eis um ramo de ensino, em que o Brasil começou a ouvir a pregação de Rui Barbosa, para, sem detença, abandoná-la. As últimas gerações de ginasianos não têm sido submetidas a exame de admissão em que demonstrem qualquer conhecimento dos rudimentos das ciências naturais. E podemos dar testemunho do mau efeito da reforma de 1942, reduzindo-os no curso, após a aclimação adiantada da reforma de 1931, em que as ciências físicas e naturais tinham saliente função, já iniciada desde o curso de exame de admissão. Vários alunos do primeiro e segundo ano do curso ginasial sentiram a perda desse elemento construtivo da educação de um povo em desenvolvimento econômico. Em compensação, deram-lhe o latim, desde o primeiro ano. Entre alunos do Colégio Ipiranga, ouvimos essa crítica razoável. E o país mostrava mais uma vez que esquecia os destinos de sua mocidade.

(171) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, pág. IX.

(172) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 177.

Neste particular, ao lado das restrições de João Barbosa às línguas antigas, Rui teve de Ferrão Muniz, vinte e dois anos antes, uma lição que merece desenvolvida citação. Por ela se vê a segurança do filósofo baiano tão desconhecido: "A suposta necessidade do estudo universal da latinidade, acha-se unido o preconceito de que os conhecimentos científicos excedem as forças da primeira idade, e assim são excluídos do ensino geral e elementar justamente os estudos que devem ser feitos por todos. Este erro nos mostra que os que o espalharam e sustentam, não fizeram uma observação exata do desenvolvimento de nossas faculdades, e da marcha progressiva da inteligência. Um estudo minucioso destes dois objetos nos fará reconhecer a falsidade deste princípio, e mostrará a ordem que se deve seguir na instrução da mocidade. A primeira paixão da criança é a curiosidade, e a primeira faculdade intelectual que entra em exercício e atividade, é a memória. Portanto é preciso que estas faculdades recebam um alimento apropriado, a fim de que possam por sua vez alimentar a inteligência. As crianças são ávidas de ver e conhecer os objetos, e as suas representações, perguntam os nomes e as propriedades de todas as coisas, e gostam de repeti-los, e com muita facilidade conservam na memória uma imensidade de fatos e palavras. A nossa inteligência forma-se, primeiro, observando os objetos que se apresentam aos sentidos, e conservando as noções destes objetos na memória; e depois comparando-os uns com outros faz juízos, ou percebe as relações diversas que existem entre eles e finalmente tira desses juízos raciocínios. Portanto todas as ciências, todos os conhecimentos humanos constam de duas coisas, de uma coleção de fatos, e de uma série de raciocínios. Do que resulta que todas as ciências têm duas partes, uma histórica, outra dogmática; a parte histórica, que contém a coleção de todos os fatos que lhe servem de base, sendo o objeto da memória, e não exigindo senão juízos mui simples, e satisfazendo a curiosidade, é precisamente um estudo muito adaptado às faculdades, e às propensões dos meninos, e sendo estes fatos a base de todo raciocínio, é também evidente que os meninos exercitados

na parte histórica das ciências, têm uma grande vantagem para depois estudarem a parte dogmática delas". (173)

Em 1882, Rui Barbosa começa o capítulo, focalizando a reação de Ruskin, chamando a nação inglesa para o estudo da natureza e como esta o ouviu: "Por honra sua, a pátria de Ruskin não tardou em escutar a voz dos altos espíritos que a chamavam a reconciliar a educação com a natureza; e a Inglaterra emprega hoje heróicos esforços, para levar amplamente a efeito essa transformação, a mais profunda, a mais pacífica e a mais benfazeja de tôdas as revoluções sociais: a renovação da cultura popular pela arte e pela ciência, inauguradas no ensino desde a escola". (174)

Passa a estudar as implicações econômicas da educação e os efeitos morais da formação científica, nos vários países da Europa, nos Estados Unidos, no Japão e na República Argentina e afirma: "A questão da necessidade do ensino científico na escola popular afigura-se-nos resolvida, portanto, em presença da autoridade universal dos fatos, que acabamos de grupar. Em que idade, porém, principia a ser possível, na infância, esta espécie de cultura? Não hesitamos na resposta: desde Kindergarten até à escola superior". (175)

Logo, apoiado em autoridades científicas e em resultados de experiência comprovada, sintetizada pelo cientista Hooker, colaborador de Herbert Spencer, insiste: "Desta página memorável depreende-se que toda a questão no resolver este problema, consiste exclusivamente no método. Que fim há de ter o ensino científico, e por que modo se há de efetuar? O segredo da impotência do ensino atual e do seu peso acabrunhador está na sua irreabilidade. E citando John Lubbock: "Longe de preparar as crianças para a batalha da vida, a escola parece amoldada ao cálculo de transportá-las a outro mundo, mais turvo, mais penoso; não absolutamente a paragens encantadoras, mas a uma

(173) Muniz, Antônio Ferrão, *Reflexões sobre o Projeto de Lei*, 1860, págs. 6-7-8.

(174) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 178.

(175) Idem, pág. 182.

região ocupada por impérvias abstrações e vagas sombras". (176)

Passa então a mostrar como pode ser feito o estudo das ciências, com aparelhamento pouco dispendioso: "É copioso hoje o número de trabalhos especiais que facilitam ao mestre essa missão, e o habilitam a dirigir, por meio de coleções rudimentares de espécimens biológicos, de singelíssimos aparelhos químicos e físicos, *ou até, sem aparelhos, recorrendo a objetos do uso mais trivial*, o cultivo inicial dessas disciplinas. Os esforços e a inteligência do instituidor primário são tudo; porquanto as mais variadas e adiantadas noções experimentais das ciências da natureza podem-se adaptar aos instrumentos de menos difícil aquisição aos menos complicados aparelhos, a simples combinações de fatos e coisas que as crianças tenham todo o dia nas mãos, ou diante dos olhos. "O príncipe dos experimentadores", lembra R. Galloway, aludindo a Faraday, *"empregava sempre aparelhos do caráter mais simples; e o professor Tyndall, lecionando um curso de eletricidade, utilizava-se de aparelhos sumamente chãos e baratos, para mostrar, dizia êle, que tôdas as experiências efetuadas em presença do seu auditório eram suscetíveis de realizar-se sem complicação, nem despesa*. Acresce que, nesta parte dos seus deveres, o mestre, *se souber associar a si o interesse dos alunos*, aproveitar as suas investigações, *dirigir os seus descobrimentos*, pode ter nêles assíduos colaboradores. Os pedagogos experientes, nos Estados Unidos, como noutros países, recomendam a organização, *até nas escolas do primeiro grau*, de coleções de mineralogia, botânica, zoologia, que, observa Buisson, *"serão duplamente preciosas, se se enriquecerem com o fruto das indagações pessoais dos discípulos, sob a guia dos preceptores"*. 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". (177)

Volvendo-se para as necessidades do Brasil, quase profetiza: "Humilde, como é por ora, a nossa pátria, não che-

(176) Idem, pág. 184.

(177) Idem, págs. 185-186.

gará nunca à magnificência dos destinos para que lhe proporciona todos os recursos a sua esplêndida natureza, *enquanto a escola não fôr beber no seio mesmo da criação, proscrita hoje do ensino, os primeiros elementos da instrução popular.*

O grande problema, porém, para a realização cabal e profícua desse ramo do programa *está na educação do professor*; está em que a ciência seja possuída por ele no grau de madureza e lucidez necessárias, para se lhe extrair o suco, que constitui o ensino primário". (178)

Seria oportuno realizar um inquérito em todos os níveis da educação nacional, a fim de verificar quanto a escola primária corresponde ao pensamento de Rui e quanto os programas e planos de curso e provas do ensino secundário e superior o permitem.

G — MATEMATICAS ELEMENTARES, TAQUIMETRIA

Contam os biógrafos de Rui que êsse engenheiro recalcado, cujas obras estudamos em capítulo anterior, Manuel da Silva Pereira, que foi êmulo de José Maria da Silva Paranhos, depois Visconde do Rio Branco, êsse professor dedicado dos meados do século passado, tão orgulhoso como seus contemporâneos, ficou duramente decepcionado à negativa do aluno a seguir a Engenharia, chegando à neurose de não lhe poder falar no nome, depois de lhe dar um atestado de que o discípulo faz referência em seus quase auto-elogios.

Talvez seja essa a razão da rapidez do capítulo sôbre Matemática Elementar, que é o mais curto de tôda a seção de métodos, poucas linhas mais que uma página. Verdade é que, a cada passo, nos demais capítulos há referências aos números, que talvez, no decorrer da vida, trouxessem ao grande espírito as visões de uma estrada luminosa que se abandonasse, para seguir impérvios caminhos. Mas quem sabe não fôsse o grande esforço de aprender que lhe criou o recalque, caprichoso e tenaz como era o menino, ambicioso e dominador até a velhice? Por outro lado, em linhas anteriores, vimos que Rui acompanha Bain,

(178) Idem, pág. 188.

quando considerava que *"a gramática é mais árdua do que a aritmética e que exige mais madureza de espírito"*. ⁽¹⁷⁹⁾

O certo é que o Parecer é seguro e ainda ensinará a milhares de professores: *"Na aritmética, o cálculo mental, "ginástica intelectual de primeira ordem" e suavemente amoldável à inteligência desde os primeiros anos, precede naturalmente as operações escritas, o uso formal e metódico dos algarismos. Em vez do ensino mecânico da tabuada, o processo racional, mediante a adição e subtração de objetos concretos, leva gradualmente os alunos a conhecerem todas as operações da aritmética elementar. A utilidade extraordinária do cálculo mental, praticamente desenvolvido, exige a sua ampliação, por uma escala progressiva, (veja-se como Rui fala em 1882) a todas 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 (veja-se a iniciativa do aluno). 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. É por meio de modelos materiais, de construções gráficas, que há de ter entrada na escola o curso, sempre concreto, intuitivo, figurado, dos elementos desta ciência. Começando por discernir ao aspecto as formas geométricas mais elementares, o sistema froebeliano adentra útilmente o menino em reproduzi-las por meio do papelão, do papel, da terra plástica, ou do arame. Por uma graduada sucessão de passos, esta parte do programa, dominado e encaminhado sempre pelo mesmo espírito, é suscetível do mais amplo desenvolvimento"*. ⁽¹⁸⁰⁾

Mas Rui era dinâmico e não queria o ensino dos números e das formas geométricas, sem aplicação. Propôs a *taquimetria* que propugna, surpreendendo a generalidade

⁽¹⁷⁹⁾ Idem, pág. 176.

⁽¹⁸⁰⁾ Idem, pág. 189.

dos mestres do seu tempo: "Não seria completa a base comum da educação geral, que a escola popular deve abranger em si, se depois de discernir, debuxar, modelar as combinações geométricas das linhas, superfícies e sólidos, o aluno não adquirisse certa preparação elementar no cálculo e medição delas. Para êste fim, introduzimos desde o segundo grau da escola a *taquimetria*. Inteiramente ignorada até hoje entre nós na prática do ensino, a *taquimetria* encerra em si o *único sistema capaz de tornar a ciência geométrica um elemento universal de educação popular*. A *taquimetria* é a concretização da geometria, é o ensino da geometria pela evidência material, a acomodação da geometria às inteligências mais rudimentares: é a lição de coisas aplicada à medida das extensões e volumes. ⁽¹⁸¹⁾

E conclui o rápido capítulo: "O método *taquimétrico* é, portanto, a mais rigorosa, a mais chã, a mais *praticável adaptação das leis da pedagogia intuitiva ao ensino popular da Geometria, à instrução geométrica das crianças*. Para deixar ver a facilidade extrema da sua admissão no plano dos programas normais, basta notar que a iniciação completa nesse assunto custa às praças do corpo de engenheiros, artilharia e infantaria naval apenas dezoito lições". ⁽¹⁸²⁾

Tem-se a impressão de que Rui recorreu a uma "fuga", reduzindo ao mínimo o tratamento do setor da Matemática. Não falara no pai e de seus trabalhos, e agora silenciava também os esforços do professor apaixonado que o quisera ver engenheiro. Outro será o espaço ocupado pela Geografia e Cosmografia, cujo ensino é analisado em cerca de 14 páginas maciças.

H — GEOGRAFIA E COSMOGRAFIA

Em 1866, João Barbosa, que já exercera as funções de deputado geral, dá um trecho de relatório, como Diretor Geral dos Estudos, em que se tem a noção do nível da cultura baiana, já na segunda metade do século. "Os mapas E e F referem-se aos dois Internatos Normais. O dos homens, que começara o ano com 10 normalistas, acabou com

⁽¹⁸¹⁾ Idem, pág. 189.

⁽¹⁸²⁾ Idem, pág. 190.

4, por haverem sido reprovados 3, e perdido o ano 3. O de mulheres, que principiara com igual número, terminou com 9, porque uma findou os seus estudos, obtendo carta. O dos homens deveu a V. Ex.^a estreitar este ano com a *fundação de mais um ensino, o de Geografia e História Pátria ao menos, muito elementar, mas suficiente para conhecerem a terra em que nasceram, os fatos que a honram, e os grandes cidadãos que a enobrecem. Na União Americana, até a constituição política da nação e os Estados se ensina nas escolas de primeiras letras. Estes úteis estabelecimentos, que, hoje, em todo o mundo civilizado, existem, rodeados de consideração, de amor, e de esperanças, constituem ainda uma glória para esta província, ao menos aos olhos de quem aprecia, prevê e solicita o melhoramento moral, que a educação popular, oriunda das escolas primárias, contém e promete às gerações presentes. As habilitações normais, que ali hoje se adquirem, não têm comparação com as que fornecia o nosso antigo externato normal. Eles, para legitimarem a sua existência legal entre nós, e a paixão que por tôda a parte inspiram aos amigos do progresso, invocariam o testemunho de V. Ex.^a, de outros administradores, e de tantas pessoas competentes, que, em várias ocasiões de exames, ou em dias solenes, têm assistido aos atos ou visitado as exposições (falo da casa de mulheres), cujos trabalhos em flôres, para não citar mais, em costura, bordados, desenho e mais prendas domésticas, nem podem ter inveja a casas estrangeiras de educação aqui, nem têm a mais leve semelhança do que havia no aludido externato, extinto pelo regulamento orgânico. Alguns os tacharão de muito dispendiosos (como em verdade o são) mormente em relação ao pequeno número de alunos mestres que contém. Mas a tal objeção irrefletida um publicista moderno, tão fecundo como célebre, a quem a humanidade e o progresso já devem tantas obras notáveis (Jules Simon, *L'École* — 1865) responde: (1) "Apraz-nos a prodigalidade em matéria de instrução, e a economia no mais. Um orçamento avultado de instrução primária é para um Estado o resgate de muitas faltas. Dia virá em que a posteridade não poderá compreender que a nossa instrução primária percebesse só 6.843.100 francos sobre um orçamento de mais de 2 milhares; estas duas cifras assim confrontadas devem*

abrir-nos os olhos acêrca de nosso Estado social, e ensinar-nos a pensar modestamente a respeito de nós". ⁽¹⁸³⁾

Entre outros aspectos do longo e variado trecho, que transcrevemos por extenso para fixar, mais uma vez, a semelhança da orientação dos dois Barbosas, vemos que só em 1865 se começou a ensinar, muito elementarmente, geografia e história, na Escola Normal onde se ensinava, conforme o velho, a alta gramática.

Em 1882 Rui Barbosa desenvolve a mais judiciosa apologia da ciência geográfica: "Esta ciência, com efeito, que Kant designava como a introdução às ciências naturais, e por onde Kant e Locke eram de parecer que começasse a instrução das crianças, não pode evidentemente deixar de ocupar largo espaço numa reorganização científica dos programas escolares, tanto mais quanto, dos meios de cultura acomodáveis à infância, nenhum apresenta caracteres de adaptabilidade superiores. Com tôda a razão, realmente, dizia Herder: "Acusar de aridez o estudo da Geografia, o mesmo é que argüir de secura o oceano. Grande assombro seria o meu, se um menino bem dotado não a ficasse amando acima de tôdas as outras ciências, desde que lha mostrassem sob a forma que lhe é própria". ⁽¹⁸⁴⁾

E justifica imediatamente os exemplos vivos dos povos civilizados que vai percorrer através da literatura: "A aplicação dos métodos modernos ao ensino elementar desta disciplina restitui-lhe o seu caráter de amenidade, vida e eficácia; de modo que o estudo de geografia constitui, hoje mais do que nunca, um elemento essencial da educação comum. Em importância só se lhe avanta a leitura, a escrita, e a aritmética rudimentar". ⁽¹⁸⁵⁾

Entra a mostrar que o ensino geográfico consiste numa série de lições de coisas, e como, partindo das "lições de lugar", da orientação e localização da sala, da escola, da rua, da praça, da povoação ou bairro, as crianças passam a compreender a região, a província, o país, o mundo. Estuda os processos usados nos países adiantados, critica

⁽¹⁸³⁾ Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1866, págs. 2-3.

⁽¹⁸⁴⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 190.

⁽¹⁸⁵⁾ Idem, *idem*, pág. 190.

os manuais de geografia publicados entre nós, os quais se acham infinitamente longe daqueles modelos, pois começam pelo mais geral e chegam por último ao estudo do Brasil.

Recorda o “maravilhoso desenvolvimento” que este ramo tem tido nos Estados Unidos e na Europa, e exclama comparando com nossos compêndios, os livros estrangeiros: “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, e educá-la”. (186)

Fala no traçado topográfico da escola e circunvizinhança, em excursões orientadas pelas cartas, no uso do globo, no método de observação, pelo qual se hão de lançar as bases do ensino elementar da cosmografia, cujos valores salienta “enquanto ao influir profundamente na imaginativa. Que de homens, ainda instruídos, não levantam nunca os olhos para essa abóbada estrelada, a qual, todavia, foi o primeiro campo de observação dos povos primitivos”. (187)

A seguir, mostra como “basta reunir algumas vezes à noite os discípulos, levá-los a observar o céu estrelado, ensiná-los a reconhecer algumas constelações, a distinguir a Via Látea, alguns planetas, acrescentando certas experiências bem simples, que lhes permitam verificar os movimentos aparentes e os movimentos reais dos astros. Haveria, talvez, até, possibilidade de instituir, com exíguo dispêndio, um observatório elementar em cada escola primária”. (188)

Entra na apreciação da geografia econômica e social, tomando por modelo, para os que tivermos de organizar, os americanos, com todos os seus aspectos realmente úteis de orientação cívica, cultural, humana. Salienta o valor dos mapas-múndi. Passa a minudear como se preparam cartas geográficas, de que dá, no fim do volume, modelos colhidos no Colégio Progresso, dirigido por uma família

(186) Idem, pág. 194.

(187) Idem, pág. 195.

(188) Idem, pág. 195.

americana, no Rio, com o qual se pôs em contacto por meio da família Jacobina.

Rui Barbosa devia ter sentido a relativa pobreza do livro de seu antigo mestre, Silva Pereira, autor da "Geografia Astronômica" de 1860, em comparação com os livros americanos de 1880, cheios de modernas orientações econômicas e industriais, de que surgiria a Geografia Humana. Mas o livro do antigo professor lhe devia ter dado, na adolescência, bons fundamentos e bastante receptividade para sua apreciação posterior. Ali se faz o estudo das cartas geográficas terrestres e hidrográficas; fala-se nos mapas-múndi, nas cartas planas, cartas reduzidas; estudam-se os múltiplos problemas do sistema planetário e seus satélites; firmam-se as noções da atração universal. O livro pela altura e clareza de seu plano deve ter impressionado o fervoroso estudante ginásiano, mas era velho e seco para o espírito do pedagogo de 33 anos.

Aqui é justo lembrar que na infância de Rui, vivia na Bahia João Estanislau da Silva Lisboa, que foi cartógrafo e realizou importantes trabalhos com seus alunos e publicou, em 1877, um valioso Atlas Elementar de Geografia, que possui a Biblioteca da Faculdade de Filosofia, rico de aspectos urbanos, de espécimens da fauna de cada região, de cartas de valor no seu tempo. O prefácio da obra é um estudo de geografia humana, com sugestões dos rumos internacionais da América, nascidas das condições geográficas.

Não fugiremos de intercalar num trecho do seu prefácio, que Pedro Calmon já reeditou na "Bala de Ouro", e que fotografa um espírito superior, que era dos maiores da Bahia da juventude de Rui Barbosa e ainda merecedor de estudo. Depois de caracterizar os vários continentes e de dar o sentido da civilização da América, João Lisboa denuncia o seu espírito filosófico que Rui Barbosa denunciou na sua luta pela igualdade das nações em 1907, em Haia, e que o mundo de hoje percebe na interdependência das nações: "Esta civilização porém que virá representar a América, decerto, não será ainda a última palavra, a derradeira evolução das fases humanitárias. Será mais um preparo, um grande passo nesta marcha progressiva, que misteriosamente impele a humanidade para a unificação, para a confraternização universal, como neces-

sidade fatal de sua natureza, bem claramente deixando transparecer, no fundo, o sentimento íntimo da unidade primitiva. As obras do SENHOR trazem estampadas na face o tipo bem claro da unidade na variedade. Cada região, cada elemento constitutivo, por diverso que seja, por mais contrários que se nos apresentem os fenômenos que aí têm lugar, como os movimentos opostos das variadas peças de um só mecanismo, dão coletivamente um só resultado, único, uniforme e harmonioso, — a marcha progressiva da humanidade. Daí, para a inteligência deste último resultado, o único condigno à natureza do homem feito à imagem de seu CRIADOR, a necessidade do concurso de todas as partes, de todos os elementos, em uma palavra do mundo todo”.⁽¹⁸⁹⁾

Adiante, o geógrafo se mostra o filósofo deísta e exclama: “O professor consciencioso, na altura dos deveres do seu sacerdócio, deve aproveitar-se dos riquíssimos materiais, que a cada passo no estudo desta ciência salientemente surgem, e espontaneamente se apresentam, para com eles elevar no espírito dos seus alunos, um edifício capaz de vitoriosamente resistir a esta torrente de impiedades de que hoje, parece, fazem alarde certos autores em seus ataques contra a religião, contra a própria Divindade. Impiamente renegando a existência de DEUS, todavia com a maior das incoerências blasfemam contra ELE. Injuriam, insultam um Ente, cuja existência não reconhecem! Mas não é este o único absurdo desta seita de fanáticos. O mundo, bradam eles, o universo é a obra do — ACASO...! Mas o que será este implacável e cego acaso, senão — a negação da razão, — a falta da razão, — a sem-razão, — a razão? E qual este processo lógico, tão especial, qual esta elaboração mental tão misteriosa, que pode tirar ou deduzir da — não-razão — a razão...?” E concluindo o prefácio: “De todos estes elementos que a contemplação dos Céus e da Terra tão pródigoamente nos oferece — lance, pois, mão o professor para fazer calar no espírito de seu aluno a íntima convicção, a mais imota crença da existência de DEUS — porquanto, dizia Napoleão I — uma vez bem arraigado este sentimento no espí-

(189) Lisboa, João Estanislau da Silva, *Atlas Elementar de Geografia*, págs. 14-15.

rito dalguém, tôdas as augustas verdades da nossa religião desfilarão perante sua inteligência — com essa admirável precisão e inflexível regularidade, serena harmonia, e majestoso garbo, com que perante nossos olhos desfiliavam as numerosas e soberbas divisões de um bem organizado, bem disciplinado, e bem ordenado exército”.⁽¹⁹⁰⁾

Era natural, com essa filosofia, que, em 1882, Rui não tomasse conhecimento do João Lisboa de 1877, bem perto do João Barbosa de 1858.

Na velhice de João Lisboa, que faleceu em dezembro de 1878, um discípulo que lhe honrou a memória, realizou além de outras aplicações do trabalho científico, a construção de cartas locais e gerais, ensinando aos alunos os métodos apropriados. Foi Aureliano Henrique Tosta, que os aplicou em 1875, no seu Colégio — “Ateneu Baiano” e, já neste século, em 1912 e 1913, no Colégio Ipiranga.

Rui Barbosa conheceu provavelmente os planos de João Lisboa, mas invocou testemunhos estrangeiros contemporâneos dêste, evitando que se verificasse mais uma vez a lembrança e os valores de uma terra onde tudo já houve. Além disso, parece ter guardado dolorosa impressão do erudito e tresloucado noivo de Júlia Fetal, a quem parece referir-se, noutra secção do Parecer, ao excluir da liberdade de ensinar a quem haja cometido crime.⁽¹⁹¹⁾

Depois de laboriosa justificação dos melhoramentos no ensino da Geografia, o grande Rui conclui: “Dêste modo temos inteirado a Câmara do pensamento da reforma quanto ao ensino escolar da Geografia, cujos princípios, na intenção que nos anima, podem-se substanciar assim: 1.º) O curso de Geografia há de partir da lição de coisas, e cingir-se, quanto ser possa, estritamente aos processos do ensino pelo aspecto. 2.º) A descrição da terra começará pelo estudo topográfico da escola, seguido pela topografia da cidade; tudo mediante exercícios na pedra e cartas apropriadas. 3.º) Desde o primeiro grau da aula de primeiras letras se dará princípio aos trabalhos de cartografia, que receberão, na escola, em todo o seu curso, o mais

⁽¹⁹⁰⁾ Idem, pág. 16.

⁽¹⁹¹⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 112.

amplo desenvolvimento, habilitando os meninos a desenharem *de memória* o mapa das várias partes da terra. 4.º) Os livros clássicos, nesta secção do programa, tomarão por tipo as obras americanas d'êste gênero. 5.º) Cada escola será provida do indispensável material técnico: cartas mudas e expressivas, relevos (não em globos), esferas hipsométricas, esferas ardosiadas e, quando ser possa, um planetário. (Aqui chega à minúcia das dimensões, do preço, do autor.) 6.º) As noções de cosmografia serão dadas, igualmente, mediante observações e exemplificações concretas. ⁽¹⁹²⁾

I — HISTÓRIA

O espírito do pai e do filho estão acordes ao comentar as deficiências da história, como elemento de formação de povos cultivados para a democracia cristã.

João Barbosa, como deixamos apontado nas referências à educação física, julgava que a influência dos costumes gregos e romanos era nociva à juventude moderna por seu efeito de transmissão histórica. Di-lo no seu relatório de 1858, com a vivacidade que lhe é peculiar.

Criticando as línguas mortas no ensino secundário deixa-nos afirmativas apaixonadas e categóricas sobre os perigos da imitação e da sugestão dessas fontes históricas: "No campo da instrução secundária não encontramos mais flôres. O que para logo nos chama a atenção é a base, a tela ou o fundo do quadro. São as línguas antigas, a do Lácio principalmente, o fundamento dos nossos estudos maiores; e com profusão tal que em certas vilas não deparareis com aula para meninas se educarem; mas o latim não lhes falta! ⁽¹⁹³⁾

Antônio Ferrão Muniz o confirmava dois anos depois, em atitude mais científica: "Ora todos reconhecem hoje que é ridículo supor-se que seja muito essencial ao bem da espécie humana, que todos os homens saibam a língua dos antigos romanos, língua hoje morta. Claro é pois que êste estudo útil a algumas pessoas, e necessário somente

⁽¹⁹²⁾ Idem, pág. 203.

⁽¹⁹³⁾ Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, pág. XXII.

aos que se querem dedicar à carreira das letras, é para a maior parte uma pura perda de tempo, e uma fadiga enfadonha e inútil". (194)

Conclui Ferrão Muniz que o estudo do latim não pode ser considerado como fazendo parte necessária e indispensável dos estudos gerais e nos dá o sentido da educação há um século, distinguindo as diferentes classes sociais, a que corresponde um tipo de educação.

Depois, com alto senso prático, ainda que pouco critério filosófico, contorna João Barbosa: "Mas hoje essas línguas sábias são porventura instrumento para se adquirirem conhecimentos humanos? Não; porque, certamente, não é nos escritos que os romanos nos legaram, que se aprenderá a Física, Química, Fisiologia, Astronomia, a História, o Direito, Medicina, Religião, Moral, a Tecnologia Industrial ou as Ciências Sociais. E, o que pior é, *não são supérfluas só — são funestas; falsificação do espírito*, reduzem-nos a contradições vivas com o nosso tempo; e derramando no corpo social uma semente nociva, *dão lugar a que se suspeite desse ensino filiações íntimas com as monstruosidades doutrinárias, que encarnaram em certas épocas críticas dos povos, como 1793 e 1848*; pois que, pela longa freqüentação dos antigos, *pervertem-se-nos as noções da moral, da política e da sociabilidade*. Pois não será temível risco o *incutir-se nas almas cristãs, com a língua dos romanos, suas idéias, sentimentos, opiniões e até a caricatura de seus costumes*? Se eles eram uma *aglomeração de homens para pilhagem, guerras e conquistas* que os sustentavam; como possuiriam idéias exatas da Família, onde a promiscuidade dos sexos era um recurso; da Propriedade, onde tudo era tomado dos vencidos; da Sociedade, onde ela era a imagem de um exército; da Liberdade, que eles prostituíam a uma certa audácia nas lutas fratricidas, suscitadas da partilha dos despojos; do Trabalho, maldição e glória nossa, mas que em Roma, entregue aos escravos, constituía o *Opus servile*? O que era, para eles, República, Governo e Povo? O que foi a virtude, a moral na história e na vida de Roma?". (195)

(194) Muniz, Antônio Ferrão, *Reflexões sobre o Projeto de Lei*, 1860, pág. 6.

(195) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, págs. XXII-XXIV.

Depois literário, meio impróprio de relatório, num desabafo que parece tanto de economista e jurista como de educador: "Sinto profundamente não poder traspassar para aqui, a êste assunto, as páginas repassadas de luz, irresistíveis de convicção que produziu modernamente um alto pensador, um dos homens de melhor senso, benfeitor ardente da humanidade, *evangelizador esclarecido e corajoso não só das doutrinas econômicas da livre troca, mas da circumspecta liberdade moderna, tão mal compreendida, tão sacrificada*; sábio tão inimitável na clareza, abundância e lógica da doutrina, como no secreto primor, no admirável verniz de estilo, a que parece que só atingiu tanto, entre os publicistas franceses, o fascinador Cormenin. E fio que todos nos renderíamos facilmente à evidente demonstração, com que Bastiat, que aqui me guia e inspira, nos prova *que dêsse ensino pagão, mitológico, guerreiro, se origina a escola comunista e socialista*; e, o que é mais, nos descobre Fenelon, Rollin, Montesquieu, e o próprio Thiers, *imbuidos das idéias socialistas*, sem repararem, *pelo só efeito poderoso do estudo e admiração apaixonada dessas literaturas mortas*". (Os grifos são nossos). ⁽¹⁹⁰⁾

A referência à escola comunista e socialista que o pai associa com as línguas antigas, já a vimos no filho, conecta às improváveis capacidades da escola de anular aquela tendência, por meio do privilégio de ensino do Estado. Mas as influências negativas atribuídas por João Barbosa às línguas antigas, Rui vai encontrar no êrro das crônicas guerreiras.

Vai direto aos efeitos do ensino da História: "Um bem conhecido prolóquio qualifica de afortunados os povos que não têm história. Análogamente, 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 êste 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*,

⁽¹⁹⁰⁾ Idem, pág. XXIII.

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 nexo 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, virtuosas e enérgicas da paz". (197)

Logo depois enuncia uma verdade que precisa ser meditada pelos que desejam acertar no planejamento, orientação e prática do ensino: "Do mesmo modo, porém, como 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 sentimentos e as faculdades nascentes no menino". (198)

Examina Rui a seguir as dificuldades de obter efeitos morais dos ensinamentos da história; transcreve, antecipando-se a modernas conclusões experimentais de psicologia da adolescência, que a capacidade de "avaliar as ações dos homens ou conhecer as paixões e os interesses que os agitam, mal começa aos 14 e 15 anos" e acentua ainda citando: "Até então o ensino da história é ou mui néscio, tal qual nos livrinhos que sabemos, ou mui ridículo, se arma a um alvo superior. Em ambos os casos é improficuo, enquanto à cultura de qualquer das faculdades da criança, sobre ser pernicioso, se fôr enfadonho, e pernicioso ainda, se prematuramente concitar paixões". (199)

(197) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, páginas 203-204.

(198) Idem, pág. 204.

(199) Idem, pág. 204.

O genial compatriota antevia o que é hoje a história no curso secundário brasileiro, que as crianças começam aos 11 anos de idade. Digam alunos e professores se ele não tinha razão.

Mas não será impróprio registrar, para confirmar esclarecendo o pensamento de Rui, que a idade pode compensar-se pela capacidade intelectual. Um menino de 10 anos e alta inteligência chorou magoado porque viu, num filme, Napoleão representado por Shirley Temple, o que lhe pareceu uma diminuição do grande gênio da guerra. Esse menino tinha também nessa época profunda admiração pelo Duque de Caxias. Sua personalidade formou-se no entusiasmo pelos lances heróicos e só após 22 anos de idade veio a perder a adoração por ambos os ídolos, enquanto compreendia os males das ações puramente guerreiras. Passou a admirar Napoleão no Código Civil e, tendo vivido nas fileiras, viu desvanecer-se a adoração do herói brasileiro. O toque da história tinha sido talvez prematuro, criando um ideal inacessível, dentro da normalidade dos atos humanos e de nossa civilização.

Rui, todavia, não é de todo contrário ao ensino da história, que a revolução russa de 1917 desaconselhou totalmente, para retomá-la em 1932. Ele estabelece condições, que obedecem ao sentido psicológico mais adiantado: "Entretanto, em todos os países onde a organização pedagógica da escola é digna de imitação numa reforma inteligente, a história tem conquistado, e mantém inconcusso, em limites mais ou menos extensos, um espaço não insignificante no ensino das primeiras letras. Nem, *opondo-nos a que se abra a esta disciplina um curso formal entre os estudos escolares*, pretendemos insinuar que a história se deva alhear da escola. Longe disto, é, pelo contrário, nossa opinião *que se lhe não pode recusar*, na instrução comum das gerações nascentes, a sua função natural, como meio educativo de certos sentimentos, como *influência cultivadora* de algumas faculdades. Tõda a questão está em *não exceder as raías, até onde seja possível ao aluno a inteligência completa das coisas* que se lhe comunicarem; em explorar esse estudo hábilmente de modo que, *longe de criar ilusões nos espíritos*, ou pendê-los neste sentido, *coopere em preparar a inteligência e o caráter para a realidade e a vida*. A idéia real, o sentimento distinto do tempo

não existe no menino, senão em estreitíssimos limites. Não é senão depois de vencidos os primeiros anos da escola, que a criança principia a distribuição cronológica dos fatos da sua própria vida. Imaginar, portanto, as vastas durações da história, os períodos pelos quais se assinala a existência dos povos, os séculos, as eras, não lhe será possível senão mais tarde". "Lecionar, pois, a história pela ordem da sua sucessão natural; falar às crianças em épocas remotas; pretender iniciá-las de começo nos fatos da antiguidade; tomar por ponto de partida o berço do gênero humano, como têm procedido até hoje os que asseguram à lenda bíblica o monopólio dos estudos históricos na escola, é tão absurdo quanto pretender conhecer os vários países, as várias nações, as várias raças que dividem o globo, antes de haver observado a raça a que pertencemos, a nação de que somos membros, a nossa terra natal. Quando o homem abre os olhos à vida, do conhecimento das criaturas que o circundam, é que passa a ajuizar das que lhe não caem debaixo dos olhos; assim como antes de senhorear-se, pelos fatos contemporâneos, da idéia perfeita do tempo atual, não lhe seria possível pensar no pretérito, e entrever o futuro". (200)

E sentencia que a história seja ensinada a começar dos tempos contemporâneos, falando-se à criança "no círculo social que imediatamente a envolve, na história, não já da sua província, mas da sua comuna, da sua cidade, da sua aldeia". E sintetiza: "Eis a lei fundamental, para que a história atue na inteligência do menino, *não como influidora de criações imaginárias, mas como escola de idéias práticas, como um laço entre o seu espírito e a realidade: é dar-lhe por estádio inicial os fatos coetâneos e por primeiro teatro a localidade onde vive o menino, onde se lhe produzem as primeiras impressões, onde começa o seu contacto com os homens e as coisas". (201)*

Num país onde, setenta anos depois, se iniciam crianças de onze anos entre assírios, babilônios, fenícios e egípcios, Rui não poderia ser ouvido, sobretudo quando transcreve longamente o Diretório Geral formulado pela Liga

(200) Idem, págs. 204-205.

(201) Idem, pág. 205.

do Ensino belga para os preceptores da Escola Modelo, "as mais magistrais que dêste assunto já se escreveram". (202)

Aí se considera fundamental a sanidade do "juízo"; firma-se que a noção mais elementar da história é a de "transformação dos costumes"; apresenta-se outra noção fundamental que é a de "continuidade"; depois "o sentimento do tempo", que é difícil conceber; além torna-se preciso compreendermos que os "homens históricos eram homens como nós"; por fim a pergunta: "como tudo isso se sabe?" (203)

Surge a cogitação da pesquisa: a leitura dos documentos, dos registros de família, das certidões, dos arquivos; obriga-se o espírito a achar a verdade em fontes diversas e confirmadoras, porque em "falecendo essas noções, a história gera a fé, e prepara homens de fé; mas não produz a ciência, nem forma homens dispostos para a ciência. É tendo em mira a ciência, e não a fé, que se há de solicitar a imaginação das crianças. (204)

Depois de densa e longa citação das instruções da Liga Belga, digna de leitura repetida pelos nossos mestres de História e de nossos formadores de opinião coletiva, Rui estabelece as regras de orientação do bom ensino da história, as quais sintetizaremos pela impossibilidade de transcrevê-las.

Assim é que diz: "Para ser racional e profícuo, para encerrar efetivamente em si as qualidades de uma verdadeira *cultura*, êste ensino está subordinado a condições imperiosas que releva observar escrupulosamente: 1.º) Cumpre-lhe renunciar às tradições livrescas, e usar quadros, estampas, mapas históricos; 2.º) excluir livros cheios de questionários e nomenclaturas; 3.º) ensinar por meio da investigação pessoal do aluno, pela palavra do mestre e pelos livros de leitura; 4.º) relacionar a história com a geografia, de que é inseparável; 5.º) iniciar pela história local; 6.º) fazer ponto de partida a história contemporânea a que se assinará o mais amplo espaço no programa escolar; 7.º) dar as primeiras noções históricas em forma

(202) Idem, pág. 205.

(203) Idem, págs. 205-206.

(204) Idem, pág. 206.

anedótica (o que não quer dizer biográfica); 8.º) fazer pouca demora em quadros de guerras e campanhas; 9.º) tãda pretensão dogmática serã inflexivelmente banida; 10.º) seja o ensino histãrico um apãlo contãnuo à inteli-gãncia, à iniciativa mental, omitindo os pormenores de mera curiosidade; 11.º) evitarã o mais possãvel as liçães de cor". (205)

Estas regras estão abundantemente explanadas e merecem leituras dos mestres. Quanto são elas hoje seguidas no nosso ensino?

E conclui o suculento capãtulo: "Se é certo que o menino se ressentido de "um gãsto inato pela histãria"; se é certo ser hoje uniforme a opinião "de todos os pedagogos em que a Histãria se deve professar na escola primãria"; êstes são os ditames, de que, segundo os melhores dados da observão, depende a inauguração sãria dẽste estudo na escola brasileira, de modo que *não redunde em sobrecarga para o cãrebro melãndroso da criançã*, antes atue como *meio de desenvolvimento* para as faculdades cujo cultivo pertence à educação elementar". (206)

J — RUDIMENTOS DE ECONOMIA POLãTICA

A vasta concepção humanãstica acompanha a Rui atã o fim da vida. Ële encarava o homem como ser total, espi-ritual e econãmico, personalidade que se mantãem pela liberdade e pela eficiãcia no trabalho. Sua coragem no assumir as responsabilidades das dãvidas do pai é a mesma com que afronta os perigos da luta contra a violãcia, e em defesa da lei. Ainda que pareça temerãrio, no campo das atividades partidãrias, em que se inclui a advocãcia polãtica, foi comedido e metãdico na sua vida econãmica, em contraste com a existãcia dispersiva e insegura do pai. A mãe, dirigindo os escravos no fabrico de doces para manter a famãlia, fãra, porãem, um elemento de ordem moral e econãmica.

Não lhe haviam pois de escapar, no terceiro quartel do sãculo XIX, as vantagens do estudo da ciãcia talvez menos seguida pelos brasileiros. É o que ãle nos faz ver:

(205) Idem, pãgs. 207-210.

(206) Idem, pãg. 210.

"Cabe a Economia Política no plano de estudos escolar? Enquanto a nós, não o duvidamos. Que não lhe chega a sua vez senão no mais elevado grau do ensino primário, é manifesto. Mas que aí lhe toque um lugar de direito, um lugar indisputável, não nos parece menos evidente. O cultivo das ciências da natureza, encetado logo aos primeiros passos da educação elementar, implantou sólidamente no espírito do aluno o gosto pelos fatos, o sentimento das relações de causalidade, a intuição da lei, que reúne, e explica os fenômenos da criação. A Geografia, a História, o ensino moral e patriótico revelaram-lhe pouco a pouco a subordinação das ações humanas a necessidades uniformes, análogas, pela sua generalidade, pela sua fatalidade, pela sua imutabilidade, a êsses grandes princípios de desenvolvimento que o universo físico lhe expôs em tôdas as manifestações da matéria, da força e da vida. Não se trata, pois, quanto à economia política, senão de utilizar êsses hábitos de observação e desenvolver as sementes que a instrução geográfica, histórica e cívica lentamente acumulou na inteligência da criança, para a levar sem esforço ao descobrimento das origens naturais, que dominam o mais universal de todos os fatos, o fato capital entre todas nas sociedades humanas: a riqueza, sua produção, sua distribuição, seu caráter. Já as noções estatísticas, industriais, mercantis, bebidas no estudo elementar das várias regiões da terra, depositaram para êsse fim um material considerável, de onde a percepção intuitiva das leis econômicas irradiará, com o mínimo dispêndio de energia, ao toque da palavra hábil de um mestre, que possua a arte de guiar a iniciativa dos discípulos a descobrirem a explicação das coisas que os impressionem, e lhes fixem a curiosidade. Compreendido assim, o ensino rudimentar da economia política é o complemento forçoso da Geografia, da História, das noções de Direito Social e Direito Pátrio inevitavelmente abrangidas no programa escolar. ⁽²⁰⁷⁾

E adiante, claro, decisivo, falando ao Brasil de 1882, sem ser ouvido ainda no de 1949: "Não es^tranhareis, portanto, a opinião, que consignaremos sem reserva, de que a compreensão elementar das leis econômicas *constituem parte impreterível de tôda a educação, tem seu assento*

(207) Idem, pág. 210.

inevitável na cultura popular, e toca essencialmente ao programa da escola". ⁽²⁰⁸⁾

Dá em seguida sugestões que resumiremos, admitidas na Inglaterra e que parecem hoje perfeitamente apropriadas: 1.º) *que o meio de aplacar, e prevenir as hostilidades entre o trabalho e o capital, é instruir o povo desde a mocidade nos elementos da ciência econômica;* 2.º) *que este ensino se deve introduzir em tôdas as escolas subsidiadas pelo Estado;* 3.º) *que a sua adaptabilidade à esfera da educação escolar está demonstrada, hoje, até à evidência e acima de toda a questão".* ⁽²⁰⁹⁾

De João Barbosa não obtivemos um registro em que especialmente pensasse na Economia Política. Em vários pontos encarece a educação agrícola, comercial, industrial, mas não encontramos uma orientação especial semelhante à do filho, como se acha neste item.

De Ferrão Muniz, porém, ao referir-se à escola intermediária ou de 2.º grau, temos a apologia da Economia e do Direito Público e Civil, em longo trecho em que propõe o contrato de professores estrangeiros para as escolas de 2.º grau: "A economia industrial deve ser precedida de algumas noções gerais sobre a produção, distribuição, e troca das riquezas, que servirá de introdução ao estudo particular da economia aplicada à agricultura, às manufaturas e ao comércio. No último ano, os alunos devem aprender os princípios gerais de nosso Direito Político, as obrigações e deveres do cidadão, seguidos de noções claras sobre o direito de propriedade, os contratos civis, as sucessões, os testamentos e finalmente dos deveres dos jurados e juizes de fatos. Durante os 4 anos os alunos receberão de um sacerdote lições de Religião, duas vezes por semana. As pessoas que receberem esta educação ficarão aptas para qualquer profissão industrial, poderão ser agricultores, manufatureiros, ou comerciantes inteligentes e demais cidadãos capazes de exercerem, com consciência e conhecimento, empregos administrativos inferiores. Esta instrução habilitará também os que tiverem talentos, e gosto a se tornarem instruídos em qualquer dos ramos dos conhe-

⁽²⁰⁸⁾ Idem, pág. 211.

⁽²⁰⁹⁾ Idem, pág. 211.

cimentos humanos, sem precisarem mais de mestres, e só pelas suas leituras, e observações particulares. Os estudos acima mencionados, por causa da má educação que existe entre nós, parecerão, a algumas pessoas, mui fortes para esta classe da sociedade; mas todos que têm notícia da instrução popular do norte da Europa, e dos Estados Unidos, sabem que é esta a instrução usual dos obreiros nesses países, e poucos são os que não têm estes conhecimentos nas classes médias da sociedade. Estes estudos são mui fáceis, e entretanto de grande utilidade pelas suas aplicações. Este ensino pode ser dado por dois mestres, um encarregado do ensino das ciências matemáticas, físicas e naturais, outro do das línguas, Geografia e História, noções de Economia e Direito. Para esta segunda cadeira não faltam entre nós pessoas habilitadas; mas para a primeira o Governo terá alguma dificuldade em achar bons professores. Na nossa Província são raras as pessoas que estudam as Matemáticas e as Ciências naturais, entretanto que estes estudos são os mais úteis pelas suas aplicações, e os de que mais necessita um país novo, que precisa de aumentar a sua produção. As únicas pessoas entre nós habilitadas, salvo algumas poucas exceções, para exercer esta cadeira são as que estudaram nas academias de Medicina, e melhor ainda nas escolas militares, mas não é provável que médicos ou engenheiros queiram ser professores de escolas primárias de 2.^o grau. O único modo de dar impulso ao estudo das ciências matemáticas e naturais, e de suas aplicações, é criar só a princípio duas, ou três escolas de ensino do 2.^o grau, porque para duas ou três cadeiras talvez se possa achar pessoas habilitadas, e em último caso poderá o Governo contratar professores estrangeiros. Depois de alguns anos se poderá criar outras porque então é de esperar que dentre os alunos das primeiras se encontrem algumas pessoas capazes de serem professores. ⁽²¹⁰⁾

Não nos parece difícil que a inspiração de Muniz tenha valido em 1877, ao jovem de 28 anos, como base dos seus pensamentos de 1882.

⁽²¹⁰⁾ Muniz, Antônio Ferrão, *Reflexões sobre o Projeto de Lei*, 1860, págs. 24-26.

K — CULTURA MORAL — CULTURA CIVICA

Rui, como o propagara o pai, considera principal a função moral da escola. Suas idéias já foram apresentadas: tenazmente anticlerical, na época dos Pareceres, sustenta a moral científica, negando a influência dos catecismos e contestando a utilidade de horários especiais para lições de moral. Alguns trechos foram já registrados no capítulo da escola leiga; muitos outros poderiam ser incluídos mais ligados à formação moral, em que o interesse se torna menor, pelas opiniões posteriores de Rui. Considerando que "instruir não é simplesmente acumular conhecimentos, mas cultivar as faculdades por onde os adquirimos e utilizamos a bem do nosso destino" ⁽²¹¹⁾ ele recusa as lições de moral, baseadas nos ensinamentos religiosos, e atribui aos vários ramos da instrução escolar a função disciplinadora: "Portanto é de tôdas as matérias de estudo que deve resultar a ação moralizadora: eis a fórmula de toda a educação eficaz. A escola, estranha, pelo princípio da secularidade, ao ensino formalista dos catecismos religiosos, é peculiarmente apta, pela direção científica dos seus métodos e do seu programa, a dar o mais largo desenvolvimento a esta cultura. Por si mesmo e de per si só, o espírito de tolerância, que a escola leiga encarna em si, encerra uma origem de virtudes que se opõe à índole particularista da moral ensinada como dependência das religiões positivas. (No Colégio Anchieta, em 1903, iria contradizer este pensamento.) "Muito há que repito", escrevia, nos últimos anos da sua vida, o santo leigo, a quem se referia ultimamente a palavra religiosa do sábio Pasteur; "há muito repito eu que nós, os leigos, nós, os sectários das idéias e instituições modernas, sobrelevamos em moralidade os fatores das doutrinas teológicas, que, todavia, se presumem os sós guardas e penhóres da vida moral das sociedades; e o principal atestado desta superioridade está precisamente na tolerância, que, a despeito deles, praticamos, para com eles mesmos". ⁽²¹²⁾

⁽²¹¹⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 212.

⁽²¹²⁾ Idem, pág. 213.

Considerava Rui a "tolerância o ambiente necessário e a condição suprema de toda ciência", afirmando que a "intolerância é o caráter fatal de todas as igrejas", ⁽²¹³⁾ e, neste sentido, lança um pensamento a que muitas vezes desobedeceu. É certo que não se pode dizer que Rui tivesse atitudes científicas: era centralizador e todos os conhecimentos usava utilitariamente para documentar uma idéia em luta. Não chegou Rui a produzir qualquer estudo sem o incentivo da discussão. Nos trabalhos mais solenes, há referências a problemas políticos, crítica velada ou patente de situação partidária ou administrativa. Desde as *Cartas de Inglaterra* até o discurso do cinquentenário de formatura. Na defesa de Dreyfus, os últimos trechos são alusão ao Brasil; na apreciação do livro de Balfour, todo o começo é crítica à situação nacional, às tendências americanistas: "Entretanto, há entre nós, nativistas, que projetam estátuas a Monroe, e julgam praticar ato de republicanos, suscitando para o amparo do Brasil o protetorado dos Estados Unidos". Se esses entusiastas quisessem refletir, eu lhes recomendaria o folheto precioso com que o Sr. Eduardo Prado acaba de enriquecer a literatura brasileira: *A Ilusão Americana* (2.^a edição). Por aí seguem repetidas referências a Floriano. Era o somente luta, nas bases da fé. Em "As minhas Conversões", a própria defesa não deixa de envolver recriminações. Depois, é a luta, o fragor das batalhas. Rui não teve a partilha de Cícero: sua velhice não foi retirada, como o devera, para legar aos pósteros o pensamento filosófico; seus amigos o fizeram instrumento político, para a própria vantagem, nas horas graves, e ele não teve coragem, ou meio, ou clareza de espírito, para pô-los de lado.

É que Rui não tinha formação teórica e filosófica que se adquire nas ciências pedagógicas. O conhecimento, a lógica, a ética, a estética não lhe eram dependentes da meditação da doutrina amadurecida, da teoria sistematizada, nem da comunicação tranqüila do sentimento. Eram produtos quase intuitivos de sua vontade, movimentando uma erudição ansiosamente organizada e posta em ação na hora do ataque ou da defesa. Como o pai, encarava os problemas em perpétuo dinamismo de regeneração social,

(213) Idem, pág. 213.

ficando sempre no centro do campo de forças. Sua vontade, sua idéia, sua doutrina devia ser invariavelmente certa, não lhe sendo preciso procurar posição estratégica e não devendo recear os efeitos das forças desencadeadas.

Era professor quase do tipo medular. Sua função cerebral obedecia ao impulso vital, à expansão da personalidade, e por vêzes aos estímulos de rancor; não era um transformador de idéias no silêncio da consciência, era um modelador de motivos dispostos para a luta. O que mais admira em Rui ao brasileiro era uma condição negativa: a atitude quase reflexa do seu pensamento. A cena de Haia, em que o professor sustentou o caráter político da Conferência, é o maior padrão para muitos. É negativa na história, apesar de positiva em sua afirmação pessoal no momento. Aí estava o homem, mas estava nêle a Nação. Dir-se-á que a Nação brasileira é também quase medular: pouca reflexão, pouco estudo, e vários momentos de feliz desenvolvimento. Daí o abandono periódico de rumos: uma verdade nova que faz abandonar outra defendida anteriormente com ardor. É o professor que se refaz continuamente, ensinando com veemência o de que ainda não está plenamente esclarecido. Tal é a condição no doutrinar sôbre a influência moral da Igreja, em que foi o oposto do pai, para lhe ser depois fiel seguidor das idéias. É o que se vê nas "Palavras à Juventude", em que faz a apologia dos jesuítas em 1903.

Ele deixara, entretanto, do capítulo sôbre educação moral e cívica no Parecer de 1882, abundante documentação em juízos seus e no de autores estrangeiros, do valor dinâmico do sentimento moral.

Depois de demorada análise de trabalhos sôbre educação moral, sobretudo religiosos, atribui à ciência um poder que ela não confirmou nos últimos oitenta anos: "com a introdução, pois, da ciência na escola popular a reforma terá feito o mais eminente serviço à cultura dos sentimentos morais. 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. As enunciações teóricas representam um esforço em pura perda; a ação, o exemplo

animado são tudo. "*O dever*", já o disse um escritor de pêso nestes assuntos, "*não emana de teorias; é tampouco uma derivação da ética*, quanto a digestão o é da fisiologia. Verdadeira, ou falsa, a teoria exerce apenas um papel subalterno. Superintende no granjear a aquiescência do entendimento à vontade, já fixada antes dessa adesão. O exercício, porém, dos deveres, proveniente da ação feita hábito, eis só o que importa aos intuitos da educação". (214)

Desenvolve, então, o método eficiente e aplicável na escola: "É unicamente pela concretização elementar dos fatos, portanto, que o cultivo moral pode penetrar de um modo frutificativo na educação infantil. "Os alunos", pondera um dos mais consumados pedagogistas americanos, "hão de aprender a discernir o bem do mal. Como? Numa idade que o comporte, estudarão a Bíblia, as obras de ética e história; mas na primeira idade só exemplos específicos os poderão ilustrar. Todo o dia na escola e na vida social, se suscitam questões relativas à justiça ou injustiça de atos nossos. Chame o preceptor constantemente os discípulos a resolverem essas questões. Exercite-lhes as faculdades pelas quais discriminamos a legitimidade ou ilegitimidade de uma ação dela. Solicite-as na direção da escola; solicite-as ao ouvir as lições recitadas; solicite-as comentando os acontecimentos que transpiram no mundo; solicite-as na conversação particular com os alunos. Forme nêles o hábito de apelarem para a sua consciência como guia das suas ações. É sob a forma concreta, por meio de exemplos, que as questões morais, por via de regra, se devem submeter ao juízo das crianças. *Como veículo dessa instrução preferiria eu uma obra de história a um livro de ética.* A uma inteligência amadurecida nada pode ser mais grato do que um grande princípio expresso nos mais concisos termos, cristalizado nalgumas palavras. Inclino-me, todavia, a crer que as impressões derivadas de semelhante origem são de uma natureza antes mental que moral. *O sentimento moral não se comove, se não respondendo a princípios traduzidos, nos fatos da vida, em realidades tangíveis.* É o filantropo visitando as células dos presos, o patriota morrendo pela pátria, a boa samaritana acudindo na estrada à desvalida vítima dos

(214) Idem, págs. 215-216.

salteadores, o Salvador, na agonia do passamento, orando pelos inimigos cuja atrocidade o crucificava; são estas e outras cenas análogas, o que mais poderosamente move o nosso coração aos seus melhores impulsos". (215)

Logo a seguir, entra Rui: "Em vez da moral de cartilha, portanto, a moral ativa e intuitiva: eis o objeto da reforma". (216)

Como era natural, Rui se faz pioneiro da educação cívica dos povos, produto do pensamento romântico da primeira metade do século XIX: "São óbvios os laços que vinculam a educação cívica à educação moral, de que, por assim dizer, não é senão uma das faces. Os americanos e os alemães, por outro lado, associam-na à instrução histórica, de que realmente a cultura cívica, na escola, é um dos aspectos, um dos fins, um dos resultados preeminentes. Assim a educação patriótica, bebendo intimamente nas fontes morais, vai enlaçar-se, pelas relações mais constantes, com a História, com a Geografia, e, *na organização do programa, não se pode segregar destes dois estudos*. Obrigatória hoje na escola americana, na francesa, na suíça, na belga, na alemã, na italiana, em toda a parte, digamos assim, esta espécie de cultura não carece de que a justifiquemos aqui. Tereis instituído realmente a educação popular, se a escola não derramar no seio do povo a substância das tradições nacionais? *Se não comunicar ao indivíduo os princípios na organização social que o envolve? se não imprimir no futuro cidadão idéia exata dos elementos que concorrem na vida orgânica do município, da província, do Estado? se não lhe influir o sentimento do seu valor e da sua responsabilidade como parcela integrante da entidade nacional?* Perante o bom senso não se podem conceber a êste respeito duas opiniões". (217)

Não seria possível ao político e educador "medular" prever os efeitos das "campanhas cívicas" na formação do totalitarismo moderno. Os métodos de esclarecimento do século XIX, época da economia, da abundância e do livre câmbio, foram transformados em sugestões do século XX, domínio da economia da escassez e dos preços con-

(215) Idem, pág. 216.

(216) Idem, pág. 216.

(217) Idem, pág. 217.

trolados pelos privilégios e monopólios; o conhecimento e amor da pátria, em adoração da força imperialista; o espírito de liberdade em motivo contagiante de domínio de outros povos. É sempre essa a função desviada da cultura humana. A liberdade da palavra foi a fonte do totalitarismo.

Verdade é que Rui não tivera tempo de aprofundar a profecia de Herbert Spencer: "A função do verdadeiro liberalismo no futuro será limitar o poder dos parlamentos". É certo, porém, que ele a sustentou perante o Supremo Tribunal, quando desejou anular os atos do Congresso, relativamente à autonomia do poder municipal do Distrito Federal e fez todo esforço para transformar a alta Corte de Justiça no ponto de apoio do equilíbrio político da República.

Menos radical fôra, em 1860, o positivista Ferrão Muniz, quando defendia os externatos, que João Barbosa considerava inconvenientes à escola normal. Dizia Ferrão: "Além destas razões baseadas sobre as despesas necessárias para a criação dos internatos normais, que tenho apresentado, e que me parecem mais que suficientes para que se deixe de aceitar esta parte das bases dadas na lei n.º 844; ainda tenho outras a expor, que me levariam a combater os internatos normais, ainda quando a província pudesse com essas despesas. Os internados, em geral, são sempre muito inferiores aos externatos na parte a mais importante da educação, na educação moral. Muito se tem escrito a favor e contra a educação pública ou privada, e, depois de muitos debates, a opinião mais seguida entre os pedagogistas de mais reputação, antigos e modernos, é que cada uma dessas educações tem suas vantagens e seus inconvenientes e que a melhor é uma educação mista. A educação dos externatos é justamente essa educação mista que todos preferem porque reúne as vantagens das duas educações, ainda que um pouco diminuídas, mas também muito minorados os inconvenientes. Nos externatos bem regulados os educandos podem obter as vantagens da educação pública e privada ao mesmo tempo, pois nêles recebem a instrução em público, e assim estudam com todos os incentivos produzidos pela emulação e pelas discussões e comparações com seus colegas, que são de grande vantagem para o desenvolvimento inte-

lectual, e aquisição de conhecimentos, e ao mesmo tempo *continuando a viver no seio de suas famílias, recebem a verdadeira educação moral, que não pode ser dada pelos pedagogos, mas só pela família e principalmente pela mãe, que é a verdadeira mestra de moralidade*, e evitam os grandes inconvenientes da coabitação, e de seus resultados tão prejudiciais aos bons costumes..." (218)

No início de suas *Reflexões*, Ferrão Muniz havia afirmado, aproximando-se dos pensamentos de João Barbosa: "O único meio de *garantir a educação moral, que nunca deve ser sacrificada à intelectual*, é que o menino receba como externo nas escolas e liceus a instrução; que nestes estabelecimentos se desperte a sua inteligência, e que se fecunde a sua memória; a alma ficará salva se cada noite, no seio da família, êle puder ouvir a voz de sua mãe e seguir os seus exemplos. Portanto só pertence ao estado, diretamente, o ensino intelectual, e à família, o moral e religioso". (219)

Logo entretanto admoesta criteriosamente: "Não quero, com as reflexões que acabo de fazer, dizer que a educação moral e religiosa deva ser inteiramente estranha ao ensino público. A moral e a religião são ensinadas por dois modos, pela teoria, e pela prática, o ensino teórico pertence às escolas públicas, mas influi muito pouco sobre o procedimento quando não é acompanhado da prática, sem deixar por isso de ser útil, e necessário. O ensino prático, que é o que constitui a verdadeira moral, não pode ser dado senão no seio das famílias, mas os professores públicos podem, e devem ajudá-las pelo exemplo que dão durante o tempo dos estudos". (220)

Ferrão Muniz não está muito longe de João Barbosa, como se vê em repetidos tópicos. A educação cívica, aposentado dos educadores franceses da terceira República de 1870, não os absorvera. Contentaram-se com a educação moral do individualismo da primeira metade do século. Rui fazia o Parecer onze anos depois da derrota de Sedan, que despertou a França para a educação cívica.

(218) Muniz, Antônio Ferrão, *Reflexões sobre o Projeto de Lei*, 1860, págs. 81-82.

(219) Idem, pág. 3.

(220) Idem, págs. 3-4.

3.^o — ASPECTO GERAL DO PROGRAMA — SUA
EXEQUIBILIDADE

Rui era impulsivo, mas tinha a noção da medida dos atos e instintos humanos. Passa em revista neste parágrafo a coordenação dos elementos estudados nos anteriores, chamando atenção: "Singelo, pois, como este plano é, tôdas as dificuldades que o rodeiam não provêm, senão do ingrato desamanho do terreno onde aramos, do empedernimento dos preconceitos, da racionalidade dos métodos propostos, incomparavelmente menos cômodos que os atuais, pela necessidade, que impõem ao magistério e à administração do ensino, de uma contínua aplicação da inteligência e da alma, em vez dêsse jôgo de máquinas, que constitui a organização presente da escola brasileira; que exprime a direção pedagógica e administrativa da educação popular neste país. E, senão, relanceai por um instante os olhos a êsse conjunto, perante o qual os preconceitos da rotina vão provavelmente tocar a rebatê arguindo-nos de esmagarmos a escola sob o pêsso do impossível". ⁽²²¹⁾

Encara logo em primeiro plano a educação física, alargando-se em concepções evolutivas; segue a eliminação do catecismo, recomenda que a escrita seja aprendida a par do desenho, estabelece a disciplina econômica por meio do estudo das ciências da natureza, a História, estudada sem formalismo, a explicação rudimentar dos grandes fenômenos da riqueza, insinuada por entre as noções geográficas, históricas, patrióticas, sociológicas e morais. É a recapitulação abreviada dos longos capítulos de didática e de educação comparada.

Antevendo as resistências que tomaram forma no silêncio em tôrno dos Pareceres, destinados a dormir sob a poeira dos arquivos, afirma: "Se o fim da educação, nos seus elementos essenciais a todos os nomens, "é preparar-nos para a vida completa"; se "o único modo racional de julgar um sistema de educação está em saber até que ponto êle preenche êsse fim", não acreditamos que o nosso plano exceda os limites da educação indispensável

⁽²²¹⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, páginas 217-218.

à massa popular do país. Objeções análogas às que daqui estamos a prever, tem encontrado a reforma em outros países. Nem por isso se deteve. ⁽²²²⁾

E, mostrando como procederam os vários países, inclusive o Japão e a Argentina, conclui: "Os que, depois de fatos desta ordem, ainda recalcitrarem, esses padecem de uma espécie de cegueira, que não é nosso ministério curar". ⁽²²³⁾

Lembra João Barbosa em frente aos "espíritos medrosos de toda ação", "esses que só sabem abençoar o progresso quando chega, mas não trabalhar para o produzir" ⁽²²⁴⁾

⁽²²²⁾ Idem, pág. 219.

⁽²²³⁾ Idem, pág. 222.

⁽²²⁴⁾ Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, pág. XXXVII.



VII

ADMINISTRADOR ESCOLAR E POLÍTICO EDUCACIONISTA

1.º — ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

As qualidades didáticas sobrelevam em Rui à capacidade administrativa do seu espírito. Havia em Rui um grau de voluntarismo, que não basta ao administrador. Ao professor é nocivo, mas o aluno é menos resistente que o grupo administrado.

Podemos explicar essa assertiva, figurando quatro qualidades de professor: *voluntarista*, para quem o esforço do mestre, pela repetição e pela sugestão, produzirá o efeito transformador na atitude do aluno; *intelectualista*, em cujo método predomina o claro desenvolvimento do conteúdo da matéria sem maior ênfase na inculca das idéias pelo chamado constante à atenção voluntária; *realista objetivo*, cujas lições se acompanham da ilustração material do assunto, que se torna evidente pela vista, pela manipulação; *realista subjetivo* que aparece ante os alunos como ator emocionalmente disciplinado, que transforma os próprios gestos e ademanes em *objeto* elucidativo do pensamento, quando os cacoetes e trejeitos não criam fonte permanente de distrações. Dêstes tipos de professor, parece que corresponde a Rui o misto de *voluntarista-intelectualista*, mas sobretudo o primeiro componente. Há sempre sugestão, infusão de uma idéia, de um pensamento, de uma atitude, pela repetição sistemática.

Não é essa a qualidade precípua do administrador, que deve ser mais flexível, medir a oportunidade e factibilidade das providências; manter contacto com o grupo, numa atitude de líder antes que de comandante; mais de conselho e exemplo, que de dogma e ordem. Rui era dogmático,

ainda que progressivo. Prêso a um pensamento, ia ao extremo da luta, ainda que nobremente viesse propugnar no futuro a idéia combatida. Faltava-lhe de qualidades de administrador, quanto lhe sobrava das de mestre, de evangelizador.

Mas o plano político, as linhas teóricas da administração não lhe faltavam — harmoniosas em normas grandiloquas, traçadas sobre base de maduro estudo de fontes variadas e prestigiosas. Neste sentido, teremos o educacionista administrador do maior valor e sentido.

É ainda aqui o professor de administração escolar e educação comparada.

Rui compreendia que os problemas de educação exigem planejamento seguro, em particularidades garantidoras do perfeito conhecimento das dificuldades e soluções. Começa o seu capítulo sobre Organização Pedagógica: “Não importa que incorramos na tacha de envolver na reforma providências antes regulamentares que legislativas. Longe de receá-la, declaramos, pelo contrário, que, nalguns pontos, mui intencionalmente procedemos assim”. (225)

Depois de apreciar a legislação holandesa, a belga e a inglesa, com suas providências acautelatórias, declara: “Ora, eis precisamente o móvel que atuou em nós. Na organização do ensino nacional, medidas há de caráter propriamente regulamentar, e de que, entretanto, depende a boa sorte das melhores idéias. Se a existência de governos capazes fôsse um fato normal, corrente no país, estabelecidas as leis gerais, poderíamos contar que a dedução das suas conseqüências práticas, a ordem dos processos de execução se estabelecesse de acordo com as premissas assentadas. Sendo, porém, as circunstâncias, entre nós, tão outras do que seria mister para inspirar semelhante confiança, é absolutamente imprescindível, mormente quando princípios tão grandes e tão odiosos ao obscurantismo envolve a reorganização planejada, que o Poder Legislativo cerque de triplices garantias de autoridade e firmeza, contra as invasões sub-reptícias da ação regulamentar, contra a inaptidão ou a insinceridade dos

(225) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 222.

governos, as conquistas liberais na esfera das cousas do ensino". (226)

É assim que se ocupa circunstanciadamente da marcha do trabalho escolar.

a) *Tempo e duração das lições.*

Mostra o limite fisiológico do esforço mental, como do físico, correndo a legislação dos países civilizados, explicando como é maior o rendimento de algumas aulas de períodos mais curtos, indicando os períodos de recreios, que devem ser livres, conforme as instruções da Liga do Ensino Belga: "Sejam absolutamente livres os recreios! O que repousa, e desafoga, é a liberdade, é a petulância mesma. Sentido com a saúde das crianças demasiadamente pacatas". (227)

Encara depois as funções cerebrais, a perda de substância pelo esforço, a necessidade de tempo para a dupla função de reaver as perdas sofridas na mesma, como de assimilar as idéias, para o que se devem multiplicar os recreios. Entra no detalhe do tempo de atenção voluntária, na possibilidade do esforço laborioso, menor no curso primário elementar, esclarecendo suficientemente o problema, em que divergem os especialistas. E aí se seguem tabelas e quadros que seriam honra para um pedagogo habituado à rotina dos horários. (228)

b) *Decide sobre o número de alunos nas classes.*

Depois de examinar a legislação de vários povos, decide: "Para fugir a estas vacilações, cujo alcance prático é deplorável, pois estabelecem de escola a escola desigualdade, indefinida numa das principais condições pedagógicas do ensino a relação entre o número de discípulos e o de professores, não vemos outro meio senão a regra singela que o nosso projeto institui incumbindo aos regulamentos proverem de modo que nunca se confie a um mestre número de alunos superior a trinta e cinco". (229)

(226) Idem, pág. 222.

(227) Idem, pág. 224.

(228) Idem, págs. 227-229.

(229) Idem, pág. 231.

c) *Coeducação dos sexos.*

É problema que aborda cauteloso, não evitando de todo o assunto que não quer discutir como debatidíssima questão. Estuda-o nos povos escandinavos, na Áustria, na Holanda, no Japão e nos Estados Unidos, desde o modelo de Baltimore, onde, na sala comum, "os sexos se acham rigorosamente segregados, até ao dessas cidades do Oeste, onde os alunos, ainda na escola normal, se encontram, não só reunidos nas mesmas classes, mas intermeados por modo tal, que haja sempre lado a lado um menino e uma menina". (230)

Mostra que os relatórios só descobrem vantagens e não tinham achado inconvenientes e, entretanto, observa: "Todavia, por mais deslumbrante que seja a demonstração, muito haveria que examinar ainda, antes de nos rendermos ao esplendor com que tem cegado a tantos. Será indiferentemente acomodável a tôdas as nacionalidades, a tôdas as raças, a todos os estados sociais essa particularidade típica da escola americana?" (231)

E depois de estudar as peculiaridades da vida americana, indica a verdade: "Difícil seria, pois, contestar plausivelmente a conclusão formulada em 1876 pelos comissários franceses: "O sistema de coeducação dos sexos na América não é um bem, nem um mal; é um fato, uma necessidade. Com relação a este país é o único sistema natural, o único racional; e o é principalmente no ponto em que mais nos desagradaria". (232)

Rui continua: "Fôra, entretanto, errôneo supor que nos próprios Estados Unidos a coeducação absoluta e sobretudo a absoluta identidade de educação entre os dois sexos não tenham encontrado impugnações graves. De um lado, vemos a propaganda a que noutro lugar já nos referimos, agitada em nome da fisiologia, contra o sistema que alarga o domínio do regimen coeducativo até à idade em que as condições da diferenciação sexual impõem às duas metades do gênero humano necessidades tão diversas". (233)

(230) Idem, pág. 231.

(231) Idem, pág. 231.

(232) Idem, pág. 232.

(233) Idem, pág. 232.

Mais adiante, salientando que nos próprios Estados Unidos a coeducação tem encontrado impugnação, afirma: "Como quer que seja, porém, o certo é que, sob a nossa atmosfera social, a coeducação, *ampliada a tôdas as idades*, tem inconvenientes morais perfeitamente manifestos. Entre os povos que praticam mais ou menos completamente o regímen 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". ⁽²³⁴⁾ Depois encarece as vantagens da criação de liceu especial para o sexo feminino: "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 regímen disciplinar que o homem". ⁽²³⁵⁾

E justificando as dúvidas de vários escritores: "De-mais, nos próprios Estados Unidos se vai manifestando uma reação, e em muitos estabelecimentos, mormente nas cidades de alguma importância, os rapazes se reúnem a um lado, as raparigas ao outro, da escola". ⁽²³⁶⁾

Considerando "os sérios descontos que tão completamente encobre a estranhos a sedutora aparência de coeducação, nos Estados Unidos", como pensaria "a parte esclarecida da nossa sociedade", "limitaremos esse regímen ao jardim de crianças e à escola elementar, entre os cinco e os nove ou dez anos da idade infantil. Circunscrita assim, a educação comum ao menino e à menina é isenta de inconvenientes; não pode ter senão vantagens, e não encontrará nas famílias entre nós essas repugnâncias, que, em certos limites, não nos parecem de desprezar. Se algum dia, americanizados os nossos costumes (com o que, em geral, não teríamos senão que lucrar), o sistema coeducativo houver de abraçar em toda a sua extensão a escola e o liceu, teremos, com estas disposições do projeto, estabelecido a preliminar essencial dêsse futuro. Já não será pouco" ⁽²³⁷⁾

⁽²³⁴⁾ Idem, pág. 232.

⁽²³⁵⁾ Idem, pág. 233.

⁽²³⁶⁾ Idem, pág. 233.

⁽²³⁷⁾ Idem, pág. 233.

Neste ponto, Rui não podia sentir a causa da "coeducação". Não podendo organizar escolas-modelos distintas para cada sexo, os americanos recorreram à atitude pragmática de que se servem em tôdas as situações da história. Fizeram-se grandes escolas, sábia e ricamente aparelhadas, e aí se instruíram tôdas as crianças. Era uma imposição da economia. Depois vieram as psicologias justificativas, as mesmas que têm dado tanta dor de cabeça aos pedagogos.

d) *Mestres ou mestras.*

Sumaria Rui a situação de vários países e conclui: "Enunciadas por nós, neste tom estas idéias, quantos as não tachariam de sentimentalismo e poesia? Valha-lhes pois a autoridade do maior, do mais prático de todos os reformadores do ensino que a França hoje conhece, se lhe não valer a eloquência dos fatos que aduzimos, e que nos escusam de outra qualquer justificação, em apoio das disposições que o projeto nesta parte estabelece. Eis o a que elas se reduzem, nos seus pontos capitais: 1) Pertence exclusivamente à mulher a direção dos jardins de crianças e escolas do sexo feminino; 2) Exclusivamente lhe toca, outrossim, a direção das escolas mistas (7-9 anos e 9-11); 3) Para o magistério das escolas *elementares* do sexo masculino (7-9 anos) é permitida a nomeação de professoras". (238)

e) *Caixas Econômicas escolares.*

Neste assunto, Rui é o educador integral, clarividente. Afasta-se dos que têm grandes esperanças nessa instituição escolar criada pelo Decreto de 19 de abril (art. 4.º, § 4.º), e afirma: "Dentre tôdas as inovações que se contravertem no terreno das instituições escolares, não conhecemos nenhuma tão duvidosa na fisionomia moral, tão mal aferida ainda pela experiência, tão problemática nos frutos que se lhe auguram e celebram". (239)

Duvida que pelas "Caixas" se desperte o sentimento da economia. E segue numa apreciação profunda que merece

(238) Idem, pág. 235.

(239) Idem, pág. 235.

ser transcrita em grande parte, porque os educadores modernos têm falhado na interpretação do problema, que envolve implicações morais muito sutis: "Não é senão no decurso da vida, pelo trato com os homens e as cousas, pelas dificuldades de granjear a subsistência, ou de acudir a ela com os recursos adquiridos pela necessidade que nos vai fazendo atravessar o cumprimento dos deveres domésticos e sociais, que começamos a *sentir* o preço econômico do dinheiro e a utilidade moral da sua acumulação. Na puerícia nunca o obtereis, entre os mais bem preparados talentos, entre as compleições mais bem dotadas. Que é o que lograis então com o vosso alvitre? Apenas costumar o menino a afeiçoar-se *materialmente* ao dinheiro pelo dinheiro, sem o sentimento dos sacrifícios que êle representa, dos benefícios de que é suscetível, dos infortúnios de que nos livra, do papel moralizador que a sua privação exerce sobre os que o poupam sem avidez, sob a inspiração de uma virtuosa previdência. Não é então a economia; é o triste amor do ouro, o que semeais".⁽²⁴⁰⁾

Segue êsse pensamento de filósofo um longo trecho de verdadeiro educador: "O que sagra a economia, é o trabalho. Ela não seria respeitável e santa, se não bebesse nesta fonte. A criança não exerce profissão, não vence salário, não percebe rendas. A única origem legítima, portanto, do pecúlio que o menino vai apurar nas mãos do mestre, está na liberalidade das pessoas que o cercam. A liberalidade dos pais e protetores, diz o decreto. Assim que ides acender no espírito das crianças a preocupação de merecer o maior número possível de presentes pecuniários, a facilidade de pedir, e pedir dinheiro. E aos pais, admitamos, é aos tutores, que êsses pedidos se irão submeter. Mas, ainda assim, será digna de animar-se essa disposição? Principliará pelos pais, e não tardará que se estenda a estranhos. Estimulado pela rivalidade com os condiscípulos, começará o menino a cobiçar, ou suplicar dinheiro, a sentir recrescer-lhe o contentamento na proporção do número de moedas, que a mão inãbilmente paterna dos progenitores lhe tinir na algibeira. Destarte, em vez de o fazerdes amigo de conquistar a superioridade pelo próprio trabalho, o inclinareis a almejar a fortuna pelos

(240) Idem, pág. 235.

lances da benevolência alheia, o animareis a requêstar o supérfluo, o levareis muitas vêzes a contaminar no intêresse as carícias filiais. Com o vêzo, que necessariamente estabelecereis, de aliciar, ou festejar presentes, principiareis a eivar-lhe o sentimento, que a economia, pelo contrário, deveria fortalecer, da independência pessoal. Tocado no amor-próprio por essa infeliz emulação, o rico experimentará nas entranhas a odiosa soberba da fortuna de seus pais, o pobre corará da pobreza honesta do seu berço". ⁽²⁴¹⁾

Mais um passo, em alto pensamento construtivo que deve ser transcrito, a despeito de longo, pois é das mais brilhantes páginas do mestre: "Quereis afazer o menino à economia? Louvores vos sejam dados. Mas deixais o meio fácil, benéfico e natural, para o buscar numa combinação artificial, difícil e ocasionada a perigos. O que a criança naturalmente sente em si, ao seu alcance, sob o domínio da sua pessoa, como expressão direta, como objeto imediato da sua propriedade, não são quantias de dinheiro, que só excepcional e passageiramente lhe podem ir ter às mãos: é a sua roupa, os seus livros, o seu material de trabalho. Eis o campo onde a haveis de exercitar na virtude, que vos propondes a instilar no temperamento da infância. Campo imenso, de contínuos recursos de infinitos aspectos, onde cada momento vos está sugerindo as lições mais impressivas, as mais puras inspirações de bondade, pureza e honra. É por aí que inoculareis a economia sem insinuardes a cobiça; que, pelo contrário, aliareis suavemente a economia à devoção pelos nossos semelhantes. Sinta a criança no vestido que lhe mantém o decoro, que a preserva das intempéries, que lhe acautela a saúde, no calçado, que lhe protege os pés, no chapéu que lhe abriga a cabeça, nos livros que a enriquecem com o ensino, sinta a ação providencial de seus pais. Doa-lhe a inferioridade, o desgosto, a humilhação, o descrédito de os trazer mal asseados, ou rotos, pelo seu desmazêlo, pela sua desestima de si própria, ou pelos seus hábitos destruidores. Cale-lhe no ânimo a evidência dos sacrifícios que importaria a reparação dos estragos do seu desleixo, ou da sua maldade. Amargue-lhe a dor de enjoar os outros

⁽²⁴¹⁾ Idem, pág. 236.

pela impressão desagradável da sua presença, o corpo de delito dos seus maus costumes estampado na sua pessoa e nos seus instrumentos de estudo, a vergonha de sentir sobre si os olhos justiceiros da classe que a cerca, a necessidade de compulsar e expor aos olhos dos seus mestres os restos de um livro dilacerado, a ingratidão de pagar o amor de seus pais, desprezando, e arruinando o fruto do trabalho e das privações dêles. Veja que êsse vestuário, em tamanho menospreço havido pelo seu possuidor, cobriria mais digna e proficuamente o corpo transido e débil de outras criaturinhas da mesma idade, mais desvalidas, mas melhores, que operam milagres de perseverança e invenção, para disputar às destruições do tempo e da miséria os restos dos andrajos que mal as acobertam, e que êsses livros, desaproveitados pelo estudante que se não preza, poderiam ter felicitado a inúmeros desditosos, a quem circunstâncias dolorosas afastaram da escola, mas que a poderiam honrar pelo seu coração e pelo seu talento. O mestre (e não lhe será difícil, se souber o seu ofício), o mestre que tais sentimentos despertar, êsse terá desempenhado eficazmente a missão, a que se propõe, mas de que são incapazes as caixas econômicas escolares. No menino que zelar, com a consciência do bem que faz e do mal que evita, o seu fato, os seus livros, a sua ferramenta de trabalho, tereis firmado para sempre nas mais sólidas raízes o amor da economia, sem mescla de egoísmo". (242)

E, mais evidente, na ética de filósofo: "*Entesourar não é economizar; e as vossas caixas econômicas não ensinam senão a entesourar. Economizar é saber acumular, e saber gastar. Há despesas necessárias, há despesas prestadas; há despesas que importam lucros positivos; há despesas sagradas. E os vossos bancos escolares não dizem senão que a economia está em não desembolsar. Na alma do menino existe um manancial de doçura, que se desentranha nas mais generosas simpatias. Quantas vêzes não o vemos, comovido ao aspecto dos sofrimentos da pobreza, entregar-lhe o pão da boca, pôr nas mãos do cego a moeda que constitui tôda a sua riqueza, ou correr aos braços da mãe, intercedendo por uma esmola para o desvalido! Eis um espetáculo trivial em tôdas as famílias. Nenhum de vós certamente buscará corrigir impulsos desta ordem.*

(242) Idem, pág. 236.

Que pai, ao contrário, se não julgará venturoso, facilitando-os? Que educador não se sentirá disposto a animar esta inclinação angélica? Pois bem: a tendência dos vossos montes econômicos na escola é precisamente estancar a fonte divina destas ações. Elas e tôdas as dêste gênero, tôdas as desta natureza viriam desfalcas o pecúlio do vosso capitalista de nove anos, envergonhando-o da sua fraqueza sentimental, fazendo-o enfiar da sua incapacidade na gestão dos seus bens". (243)

E antevendo os graves males da instituição: "Como vêdes, não nos ocupamos até agora com certos riscos de corrupção, a que pode expor a puerícia à idéia fixa de amontoar numerário. De propósito evitamos êste lado do assunto, para ficardes sentindo a que ponto são decisivos na condenação absoluta da idéia refutada por nós os argumentos pedagógicos, ainda na mais elevada esfera da análise moral. Se quiséssemos, porém, justificar os receios a que acabamos de aludir, bastaria, talvez, invocar a experiência do professorado no município neutro. Chegam à nossa notícia exemplos de *preceptores, dos mais distintos desta capital, que renunciaram definitivamente à tentativa das caixas econômicas escolares*, constrangidos por fatos que desabonam profundamente a influência dessa instituição". (244)

Para concluir, apoiando-se na experiência estrangeira: "*Os mestres austriacos são quase unânimemente (almost unanimously) opostos à criação de caixas econômicas escolares. As suas objeções assentam em fundamentos pedagógicos. Não podendo ganhar, dizem eles, a criança não pode economizar. Em vez de infundir ao menino a virtude da economia, não vades assim encaminhá-lo a obter dinheiro por meios condenáveis (by false means), dominado pelo desejo de rivalizar com os condiscipulos. É antipedagógico, de mais a mais, argumentam, embeber a infância em preocupações tão prematuras como as de dinheiro e especulações pecuniárias*" (245)

(243) Idem, pág. 236.

(244) Idem, págs. 236-237.

(245) Idem, pág. 237.

f) *Extensão dos estudos escolares: a escola primária superior.*

João Barbosa havia contestado a utilidade das aulas de Latim, no interior da província, restringindo-se a algumas aulas da Capital e ao Liceu, e procurara compensar essa limitação elevando os estudos da escola primária: "Não é, contudo, intenção minha, nem dêsse escritor que o Latim seja próscrito; apenas o que o bom senso pede é que não seja impôsto a êsmo, por essas vilas e cidades nossas, onde além de incompleto, fatal e inútil, toma o pôsto e o ordenado, que se devia há muito tempo estar gastando com outro ensino mais modesto, e mais azado às populações agrícolas. O magistério clássico, portanto, fique na Capital em algumas aulas avulsas e ao lado de um estabelecimento comum renovado, fortificado e variado. Nem se podia conceber que o ensino secundário destinado a formar o que chamamos classes esclarecidas, que, se não são a nação tôda, a caracterizam, ficasse deserddado do estudo clássico, não só porque lhe é necessário, mas também porque a elas é que parece aplicar-se com propriedade aquela observação de Thiers, em um relatório parlamentar que ficou célebre: "Et puis, il faut le dire, quand on connaît l'antiquité, quand on l'a étudiée, on ne se consoleraît pas de la négligence que nous aurait exposés à l'ignorer". Nos lugares de fora, porém, suprimamos o Latim disperso, substituindo-o por um ensino proveitoso a êsses lugares e ao país. *Encha-se a lacuna que hoje conhecemos entre a simples aula rudimentar e os estudos secundários*: tenham os pais, que desejam a seus filhos uma educação elevada sem contudo destiná-los a profissões sábias, *as escolas primárias superiores*, onde se aprendam, além dos elementos atribuídos àquelas, os elementos da Geometria prática (desenho linear, agrimensura, etc.), que fornecem os primeiros rudimentos das profissões industriais, — as noções de Física e História Natural, que são tão fecundas em advertências salutareas, — os princípios de Música ou ao menos do Canto, que dão à alma uma verdadeira cultura interna, — a Geografia, a História, mormente a da nossa pátria, para mais e mais nos identificarmos com ela; e, segundo as necessidades locais, ora acrescentem-se lições de comércio e indústria nas cidades,

e ora de agricultura nos campos, e às vezes alguns conhecimentos de exploração de minas". (246)

O pensamento de Ferrão Muniz em 1860 confirma com mais clareza o de João Barbosa em 1858, a despeito da distinção das classes que hoje não se compreende bem, mas que era evidente cerca de um século passado: "Existe na sociedade uma classe intermediária entre a dos pobres e a dos abastados; os indivíduos desta classe precisam de uma instrução geral mais elevada, alguns conhecimentos mais além dos que são dados nas escolas primárias do 1.º grau, são necessários para as pessoas que nem se destinam para as profissões científicas e literárias, nem também, para as artes mecânicas. As escolas dêste ensino também devem ser gratuitas, para que alguns moços pobres que mostram disposição para os estudos superiores não sejam privados dos meios precisos para poder adquirir conhecimentos, que podem contribuir para que se elevem na sociedade. Para êste fim o plano de instrução pública organiza no art. 6.º escolas primárias do 2.º grau, que devem ser criadas nas principais cidades da Província, e que podem com muito mais proveito para a instrução pública substituir as cadeiras de Latim, de Retórica, etc..., avulsas que existiam, e que devem ser suprimidas.

A classe da nação para que é destinado êste ensino precisa de conhecimentos que tenham aplicação nas artes, no comércio, e na agricultura, e não de conhecimentos puramente literários, como os que podiam dar essas cadeiras avulsas. Nada pode haver de mais ridículo do que impor, a um homem que tem de se empregar em alguma indústria, e que para isso precisa de saber alguma coisa das leis gerais que seguem os fenômenos da natureza, do encadeamento das causas e dos efeitos, e das aplicações dêstes conhecimentos às artes, ou a ação do homem, para modificar o mundo material, a fim de adaptá-lo às suas precisões, a obrigação de aprender a língua latina; e, de durante alguns anos, só se ocupar da história, da mitologia dos usos, e das leis, dos povos da antiguidade, que nenhuma aplicação têm na vida a que se devem depois dedicar.

(246) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, pág. XXIV.

Os nossos preconceitos a este respeito são tão antigos, e enraizados, que estou persuadido que esta parte do presente plano de instrução há de ser muito combatida, dirão que quero fazer dos alunos destas escolas sábios, e que não é possível nem útil ensinar ao povo tudo que está indicado no plano. Mas sustentarei que estes estudos que proponho, são muito mais fáceis, e, sobretudo, muito mais úteis que o da língua latina e dos institutos de Quintiliano. No tempo que se gasta para aprender muito imperfeitamente essa língua, pode-se, sendo bem aproveitado, aprender o que há de mais importante, e aplicável aos usos da vida, nas ciências matemáticas, físicas e biológicas" ⁽²⁴⁷⁾

Rui Barbosa, no mesmo rumo, encara a High School americana, que ele chama "escola superior". Depois de caracterizar esse tipo de escola, que dará entrada no Liceu; de mostrar a origem dos seus alunos nas várias camadas da sociedade, de esclarecer as diferenças entre a High School, que depois chama escola primária superior, e nossa escola secundária, ainda hoje rotineiramente preparatória para a Universidade; depois de mostrar sua função igualitária e niveladora nos Estados Unidos, tenta aplicá-la a nosso ambiente: "Ora, separados, como nos achamos, da América republicana pela diversidade das formas políticas, estamos, quanto à igualdade social, profundamente irmanados com ela; somos, no mais alto grau, um país essencialmente igualista, uma sociedade intimamente democrática, onde as classes se destacam tênueamente, por distinções mais ou menos *facticias*, efêmeras, e superficiais. É, portanto, com o mais vivo interesse que, ante o espetáculo maravilhoso da *high school*, americana, somos levados a estas questões; em que consiste o seu fim? que caracteres determinam a sua função? em que limites uma instituição tal seria aclimável entre nós?" ⁽²⁴⁸⁾

Descreve-a longamente, com o auxílio do Superintendente Harris que chama sábio e que realmente o foi, como indicamos em nosso relatório "Da Educação nos Estados Unidos". Já não é hoje a mesma organização dessas escolas americanas, que talvez Rui não tenha bem compreen-

⁽²⁴⁷⁾ Muniz, Antônio Ferrão, *Reflexões sobre o Projeto de Lei*, 1860, págs. 19-20.

⁽²⁴⁸⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 238.

dido, porque não parece ter atinado com a função do "College". Em seu tempo o sistema variava em torno do esquema: 8 anos elementares, 4 anos de High School, 4 de College, para a matrícula nas Faculdades de Medicina e Filosofia nas Universidades de primeira ordem. Era diferente o critério para o Direito, cujos estudos são mais práticos, como ainda hoje; também diferente para a Engenharia, Odontologia, Farmácia.

Talvez os males de nossa educação provenham da unidade de preparação, em que não se consultam as tendências individuais. Rui, por isso, não examinou a função do grau de Bacharel em Artes ou em Ciências, que se alcança no College, bem assim a do Master, nos dois ramos concedidos pela Faculdade de Filosofia. A via do College geralmente recebe os melhores alunos da High School. Por outro lado, Rui não teve oportunidade de salientar a importância social da Secondary School, que é normalmente particular, e encaminha mais constantemente ao "College", que é a base da Universidade.

Não é estranhável que Rui haja pretendido transplantar, para o Brasil, a High School, porque ao que temos observado no país, pouca gente hoje tem o sentido claro dessa escola, que se supõe equivalente a nossos ginásios. Houvesse, entretanto, começado, em 1882, um movimento de adaptação da escola americana, ao lado de um sincero esforço, que ainda não se faz, de regeneração da escola primária, o Brasil teria hoje mais clara visão dos destinos do homem e das instituições.

Não admitia Rui o Latim e o Grego na High School e fundava-se em Spencer, para rumos novos e talvez impossíveis. Seguiu também aqui a João Barbosa, como vimos acima. Enganava-se, porque o caráter "cosmopolita" da High School de hoje exige que todas as forças de conhecimento se apresentem às capacidades individuais, coisa que o Brasil não reconhece.

A dificuldade da adaptação manifesta-se também no querer dar tempo mais reduzido aos estudos. Entre nós é comum estranhar-se que os rapazes tenham de gastar vários anos nos estudos secundários; nos Estados Unidos, o pensamento é, ao contrário, fazê-los alongar o mais possível o período de estudos, e essa é a função inicial da

High School. Nossas tendências à genialidade não deixam compreender que o americano não se diploma em Medicina antes de 27 anos, salvo raríssimas exceções. Aqui pensa-se que os rapazes devem entrar na vida de produção muito cedo; os americanos provam que os que mais demoraram na preparação, tendo capacidade intelectual conveniente, conseguem melhores resultados na prática da profissão.

Sem ter sentido êstes problemas, que não se compreendem pelos livros e que exigem o conhecimento direto, no ambiente americano, Rui propõe quatro anos para o que êle chama escola "superior", subseqüentes aos dois anos da escola média e aos dois anos da escola elementar. Era reduzir o nosso curso ao tempo da escola elementar americana, oito anos, sobre a qual assentava geralmente, no princípio dêste século, a High School de quatro anos. Além disso, afirmava, ao concluir o capítulo: "Os que concluírem o curso da escola superior, fazem jus ao certificado de instrução primária, título cuja criação entre nós vamos propor, cuja introdução tende a generalizar-se nos países modelos, e cujas vantagens o projeto individua".⁽²⁴⁹⁾.

É claro que, depois da High School, não haveria "certificado de instrução primária". Esta dificuldade que teve Rui de compreender o assunto, um pouco embaçado pela "École Primaire Supérieure" da França, esclarece porque ainda hoje no Brasil existem educadores que têm da High School americana uma compreensão imperfeita, que os leva a perturbar a organização de nossa escola secundária ou a desenvolver opinião pejorativa dos complexos serviços a que os Estados Unidos devem a democratização do conhecimento, através de demorados esforços judiciários, e baseados em cuidadosa técnica, de que nós fugimos entre nebulosidades teóricas.

g) *Jardim de crianças*

Rui Barbosa manifesta vivamente sua vocação pedagógica na amplitude que dá ao estudo dos Jardins de Infância, em dezenove páginas, de seu Parecer, de peda-

⁽²⁴⁹⁾ Idem, pág. 241.

gogo e de vidente, porque a educação escolar do povo, resultado do lento processo que vai de geração a geração, há de tornar-se efetiva, segundo examinaremos em trabalho que nos absorve há muitos anos, ao surgirem os primeiros traços da personalidade da criança, pelos dezoito a vinte e quatro meses de idade. Não são de hoje os cuidados dos pensadores sobre os primeiros anos de vida. Quintiliano já deixara, nas Instituições Oratórias, conselhos valiosos quanto à educação inicial do homem, às esperanças que desperta um filho, aos cuidados na escolha dos primeiros mestres. Rui já ouvira sua lição, enquanto, na Bahia, Antônio Ferrão Muniz escrevia um ensaio sobre educação, em consequência dos estudos que fazia, para cumprir os seus deveres de pai. Era pois um clima propício.

João Barbosa, em 1858, sem referir-se aos "Jardins de infância" e "escolas creches", que iam surgindo na Europa, havia dito: "Não se entenda que desejo trocar a educação doméstica pela pública; antes pelo contrário, reconhecemos que se o ensino de casa não vem em socorro do educador público, o trabalho dêste não só cresce fora de toda medida, mas também, muitas vezes, não dará frutos". ⁽²⁵⁰⁾

E pouco adiante, firmando princípio verdadeiro que hoje é, dia a dia, menos seguro, na prática: "Mas é que nem todas as famílias podem, sabem, ou querem cumprir tão melindrosa obrigação; e a prova em parte está na existência mesma das aulas públicas. Demais, se nestas se repisa, se repete, se varia a lição religiosa, que o discípulo já traz do lar doméstico, evidente é que dêsse modo imprime-se-lhe mais na mente, e fecunda-se-lhe mais a educação. Fique, pois, ao lado uma da outra, a Família com seu direito inviolável e a Sociedade com o seu, inviolável também, conspirando ao mesmo fim de regeneração moral de seus filhos e de seus cidadãos. ⁽²⁵¹⁾

Ser-lhe-ia difícil conceber a escola infantil, quando as classes de escola primária ainda viviam na crise de orga-

⁽²⁵⁰⁾ Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1858, pág. XXXII.

⁽²⁵¹⁾ Idem, pág. XXXIII.

nização, porque tanto lutou o malogrado educacionista do terceiro quartel do século XIX.

O filho vai pôr o problema no ponto da solução insofismável, se a sociedade quer, de fato, aperfeiçoar-se. Estuda as origens dos jardins de infância, que êle prefere chamar "de crianças", termo mais próprio, porque já se aplicam aos meninos que falam. Vai a Owen e a Buchanan, aos entusiasmos em Londres e Paris, onde as "salas asilos" estão "destinadas a transformar, regenerando-o, o sistema de ensino do povo". Cita aqui Eugène Rendu (1853) já conhecido do velho João Barbosa. E vai pela Prússia e demais países alemães, analisa a França, e até liga os asilos para crianças a Diderot em 1763; passa à Itália, onde havia 1.099 "scuole infantili", em 1874; esquadrinha a Áustria, a Bélgica, a Holanda, mostra os progressos do sistema nos Estados Unidos naqueles últimos doze anos; indica sua função no desenvolvimento das sãs noções de psicologia; mostra como o Kindergarten pode tornar-se o elo que prende a família à escola; testemunha a adesão de arcebispos, sociólogos e publicistas europeus; focaliza o papel preponderante de Froebel, a influência de Fichte; sumaria os característicos obtidos de 195 jardins de crianças, cada qual mais interessante à formação da personalidade.

Depois conclui apaixonado e ardente: "haverá, será possível maior consagração da suprema grandeza de uma instituição educadora? E, diante de tais fatos, seria crível que o parlamento brasileiro continue a cruzar os braços? O seu patriotismo não nos permite semelhante receio. Deixemos que a ignorância encolha os ombros, ou ria. Esse contraste é de rigor em todas as grandes conquistas intelectuais. Não faltará quem desfeche apodos sobre a puerilidade de uma reforma que impõe ao Estado o desembolso de consideráveis quantias, para educar, por meio de brincos e passatempos, as crianças de quatro e cinco anos. Não há muitos anos que, nos próprios Estados Unidos, um pedagogo, diretor de uma escola-modelo, em Nova York, chanceava da idéia *ridícula* de instituir escolas, "para ensinar meninos a brincarem", e empregava um fervor digno de melhor causa em converter as autoridades escolares contra o malbarato do dinheiro público, em que, ao seu ver, importava a fundação de *Kindergartens*. O episódio consig-

nou-se na crônica das fraquezas de espírito, como curiosidade digna de memória, para documento da mesquinhez das críticas que assinalam sempre o berço das grandes invenções, das reformas que transformam a face social do mundo. E, se o exemplo da Europa e o da América setentrional não bastam para nos demover de tão culposa inércia, não supomos que o nosso pundonor nos consinta permanecermos indiferentes ao espetáculo do que se passa no seio de vizinhos nossos, cuja superioridade nos deve chamar à reflexão. Há já seis anos que os jardins Froebel estão nacionalizados na República Argentina. Vêde, pois, a larga antecipação que já nos leva a confederação do Prata no cultivo dêste maravilhoso sistema de escolas, "as mais modestas de tôdas, *mas talvez as mais importantes pelo bem que produzem*". ⁽²⁵²⁾

Rui se estende no "caráter, fim e meios de jardim Froebel", numa abundância de pensamento que trai a alma do educador. Uma longa citação é inevitável. "A idéia fundamental de Froebel", disse uma famosa pedagoga americana (miss Blow), hoje inspetora dos *Kindergartens* municipais da cidade de S. Luís, consiste em considerar o homem como criatura, ativa, que associa, constrói, e cria. O seu sistema tem por intuito formar homens e mulheres, que não se sintam felizes em saber, senão para executar; que menos se prezem a si mesmos pela soma dos conhecimentos que lhes penetraram no espírito, do que pela fôrça de ação que com êles adquiriram. Esta noção do destino humano e da sua educação, continua Rui, como antecipando Dewey, o grande pedagogo saxônio estendeu-a aos primeiros anos da vida, à idade em que dantes se considerava a criança como um ente improdutivo, capaz apenas de esforços irregulares, desconexos, absolutamente estéreis. As antigas salas de asilo, as "*garderies d'enfants*", segundo a frisante expressão francesa, não tinham em mira senão abrigar, e vigiar a criança, na ausência dos cuidados maternos; ou, quando a algum fim de instrução se propunham, era sempre pelo antigo processo de *ouvir passiva e repetir maquinalmente*. Na realidade, pois, o seu papel se reduzia a antecipar um ou dois anos a *lida en-*

⁽²⁵²⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 248.

fadonha e daninha da velha escola de primeiras letras, constringendo o menino ainda mais cedo e, portanto, com efeitos muito mais perniciosos, aos rotineiros exercícos de ler, escrever e contar. Froebel percebeu que a inteligência, como o caráter da criança, é suscetível de *uma cultura comparativamente mui desenvolvida quase desde as faixas infantis.* O ponto estava unicamente em descobrir as leis naturais dessa primeira cultura. Aprofundando cuidadosamente o interessante objeto dos estudos de toda a sua vida, Froebel discerniu, e pôde avaliar em toda a extensão das suas conseqüências, os fatos capitais da constituição infantil: *uma necessidade contínua de movimento, uma simpatia inesgotável pela natureza, um instinto de observação curioso e subtilíssimo, uma tendência invencível para a imitação, uma fantasia infinitamente inventiva.* Foi contemplando os jogos da infância que se lhe operou a revelação do seu método. "*Um menino a brincar é sagrado aos meus olhos*", dizia êle. Todo o seu sistema fundase na teoria das distrações infantis como elemento educador". (253)

Todo êste capítulo ensinará muito aos confusos mestres modernos. Pena é que se não possa transcrever inteiro, como dos mais altos padrões de literatura pedagógica.

Aprofunda-se então Rui Barbosa, limitando o papel da leitura no jardim de crianças, onde a admite na classe média do *Kindergarten*. Descreve o horário das atividades, o método de sua coordenação; estuda a formação do seu professorado, em sucessivos países; faz buscar no estrangeiro os primeiros professores para criarem os jardineiros brasileiros, se quisermos trabalho educativo.

E sentença servindo ainda hoje de conselho a muito adorador do autodidatismo: "*Ninguém, seja qual fôr a supereminência do talento, ou a milagrosa intuição do gênio, ninguém se habilitará para transplantar a um solo novo, inexperimentado, a sensitiva do método froebeliano, sem uma prévia aplicação de muitos anos, em que tenha assimilado, na fonte viva da palavra e do exemplo dos continuadores do grande mestre, a realidade eficaz dos seus princípios.* Para a formação de qualquer professor

(253) Idem, págs. 248-249.

ordinário de um *Kindergarten*, dois anos de assíduos estudos e exercícios ininterruptos vêm a ser o mínimo que seria lícito pedir. Mas isso, ainda assim, pressupõe nos diretores do estabelecimento, que o educasse, a mais consumada mestria nos processos do famoso pedagogo alemão. Que diremos agora dos iniciadores, daqueles a quem se houver de encarregar a primeira semente, que tiverem de criar ao mesmo tempo os primeiros Kindergartens e o primeiro seminário de futuros mestres para eles?" (254)

Depois, em clara visão de técnico ou de inspirado, deixa-nos doutrina para hoje: "Desconfiemos, portanto, da escola dos livros, e procedamos à semelhança da América; se é que, como criaturas razoáveis e patriotas sinceros, *não queremos simplesmente reformar exterioridades, mas reformar bem, aproveitando a experiência alheia*". (255).

Proclama Rui a gratuidade dos cursos de preparação de jardineiras e conclui formando a "escola de mães" que se impõe e a que os modernos têm dado saliência, diante dos resultados experimentais, formadores da psicologia evolutiva: "O curso normal dos jardins de crianças não é só uma escola para professores, é um seminário de mães. O ideal seria que esse tirocínio fizesse parte da educação de todas as mulheres. Sob esta inspiração, o projeto autoriza o Governo a fundar cursos desse gênero, anexos aos Kindergartens existentes para a educação, no método froebeliano, das moças que a pretenderem, estando nas condições legais. A esta disposição, sob o domínio do mesmo pensamento, naturalmente se associa a que manda anexar cada jardim de crianças a uma escola primária superior do sexo feminino, e obriga as alunas de primeiras letras, que a freqüentarem, a praticar no jardim de crianças anexo, a educação froebeliana. Estas medidas são de um incomensurável alcance social" (256)

É verdadeiramente moderna a doutrina de Rui. Em nosso próximo trabalho sobre a criança até dois anos, incluímos um Capítulo em que opiniões recentes reclamam

(254) Idem, pág. 258.

(255) Idem, pág. 258.

(256) Idem, págs. 259-260.

as escolas de mães e a educação das criancinhas, como remédio às doenças da democracia.

h) *Formação do professorado: Escolas Normais*

Se procurarmos definir Rui por uma palavra que não possa acompanhar-se de adjetivo, escreveremos "profundidade". Tudo é examinado nos mais recônditos detalhes, tudo é exibido, criticado, contrastado. A idéia se apresenta clara, a forma é acabada. Pensar na escola, sem lhe dar o professor da melhor qualidade, não seria possível em Rui. Assim, ocupam vinte e seis páginas os argumentos magníficos, sobre ensino normal.

A importância do mestre, no que já o vimos de acordo com João Barbosa, a quem, como sempre, não faz referência (1858, pág. XIV) é a fundamenta em vários autores estrangeiros, para afirmar: "estabelecer os melhores métodos, prover do mais completo material clássico a todas as escolas, rodear o magistério das mais altas vantagens sociais, tudo será improficuo e vão, se não organizarmos a educação do mestre". (257)

Depois de referir-se ao velho "tipo de educador da infância, que Carlyle debuxou como "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", Rui justifica o ensino profissional da "ciência da escola", a elevação da psicologia pedagógica e da categoria social do mestre e afirma citando H. Spencer: "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 da 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". (258).

(257) Idem, pág. 261.

(258) Idem, pág. 261.

Proclama, então, a superioridade da missão do mestre e a transcendência de sua preparação: "Destarte, sob o influxo das idéias contemporâneas, a carreira do mestre veio a tornar-se, *entre tôdas as carreiras liberais, a mais eminente e a mais melindrosa*. Logo, as escolas normais primárias, que constituem "o único meio de imprimir ao ensino o caráter de uma profissão regular e bem definida", são o primeiro de todos os objetos de uma lei orgânica das instituições docentes (porque dessa origem derivará, pura ou viciada, tôda a educação popular) e o que de mais cuidados depende; porque, entre tôdas as criações morais da inteligência humana, não encontrareis outro produto de tão esquisita delicadeza, como o tipo do verdadeiro preceptor da infância". (259)

Não perde aí o grande homem a oportunidade de apresentar aos deputados para que o deveriam apreciar, "num relance de olhos o quadro da importância que atribui hoje em dia o mundo civilizado, reunimos aqui, das fontes mais autênticas, informações que não vos seria fácil coligir, e confrontar de momento". (260) Está sempre ensinando, o grande mestre.

Desdobra, então, abundantes tabelas estatísticas de múltiplos países, para mostrar que o Brasil, salvo escolas normais provinciais, tristemente poderia apresentar a Escola Normal Primária da Côrte, concluindo: "Ainda não houve instituição que menos correspondesse ao nome adotado". (261)

Justifica circunstanciadamente sua asserção, mostra que a Pedagogia já não é uma especialidade privativa da educação para o magistério elementar e que *ela entra até no programa das Universidades*; reproduz cifras referentes à Europa e aos Estados Unidos, enumerando as instituições mais prestigiosas, com as suas características modernas.

Entra logo Rui na crítica da Escola Normal da Côrte, em longas apreciações, que hoje não correspondem ao alto conceito do Instituto de Educação do Distrito Federal. Comenta acrimoniosamente o sistema de então e afirma:

(259) Idem, pág. 262.

(260) Idem, pág. 262.

(261) Idem, pág. 264.

"Ensinar a ensinar, educar no método de educar, eis o que constitui a essência e o fim deste gênero de estabelecimentos. Ora, tudo é possível que se aprenda, e à maravilha, na Escola Normal da Corte; mas a ensinar, mas a educar, é que não, é que, absolutamente, não". ⁽²⁶²⁾

Crítica os dispositivos vigentes no seu tempo e apresenta fatos que seriam observados, até doze anos passados em algum Estado. Analisa programas, pelo mundo a fora, volta a dar ênfase à educação física, ao desenho, à música, às artes industriais, à higiene escolar, apresenta restrições quanto à extensão dos estudos de Latim, como seu pai havia pensado em 1858, quanto à educação fora do Liceu e, como êle, estranha a cadeira de Agricultura, que se deve ensinar à noite.

Só em 1939 foi extinta a cadeira de Agricultura da Escola Normal da Bahia.

Mostra-se francamente pela frequência obrigatória, em frases que servirão de base a uma orientação segura dos cursos de Didática das atuais Faculdades de Filosofia: *"Liberdade de frequência e anulação do ensino prático, da instrução profissional são termos equivalentes.* Ora, o ensino prático, o ensino pela realidade experimental é a alma e a razão de ser das escolas normais. A mesma determinante, pois, *que nos leva a impor a assiduidade,* aos alunos mestres, dita-nos a rejeição do alvitre que deixa, pelas séries de exames, ao arbítrio do estudante o encurtamento do período de preparação para o magistério elementar. É possível que o moço de qualidades intelectuais vivas e brilhantes não careça, para adquirir a teoria das matérias que se professam na escola normal, da assistência perseverante às lições do professor. Não menos possível é que essas mesmas disposições o habilitem ao salto de, num período comparativamente muito mais breve do que o ordinário, completar o estudo das disciplinas que constituem o programa desses estabelecimentos. *Em ambas as hipóteses, porém, se esquece um elemento, que é o capital na questão vertente: a cultura da vocação e a aquisição dos predicados práticos da carreira do educador. Estes dois resultados só no regaço da escola normal se podem obter, e não se podem obter senão em*

(262) Idem, pág. 264.

um prazo que permita ao aluno-mestre a elaboração dos dotes essenciais ao exercício da profissão futura, ao corpo docente da escola o estudo paciente da individualidade do futuro professor, a verificação e o desenvolvimento da sua capacidade". (263)

Faz pensar no pai quando, para isso, insistia em 1858, no Internato, mas decide-se pelo externato; reduz a oitenta o número de candidatos, fixa a idade de admissão *entre dezesseis e vinte e um anos*; entre os quais uma *língua viva* e o Latim, do 1.º e 2.º anos do Colégio Pedro II, como disciplina oriental, e elemento imprescindível para o estudo sério da língua materna, ao lado do curso da escola primária superior; exige o *compromisso de servir ao ensino público*, um certo número de anos, para que os diplomados não repudiem a profissão ou a vão exercer em proveito de indústria particular. Ferrão Muniz havia seguido, em 1860, o mesmo rumo, esclarecendo as razões de requerer o Francês e o Latim: "Os alunos que quisessem entrar para esta escola devem saber as primeiras letras, o Latim e o Francês. O conhecimento da língua francesa é indispensável para o professor das primeiras letras, porque sem ele não poderá aprender o que é de absoluta necessidade que saiba. Esta língua é hoje universal e precisa para se poder fazer estudos superiores, principalmente para nós, que não temos na nossa livros de ciência. Os elementos da língua latina me parecem também necessários, como complemento do estudo da portuguesa, pois todos reconhecem que não é possível ter um completo conhecimento de nossa língua sem saber o latim de que é derivada, e de onde tira quase todas as suas etimologias. Estes dois estudos podem ser feitos pelos alunos no Liceu, frequentando os dois primeiros anos, ou os três da divisão de Gramática. Nestes dois anos os alunos aprendem, não só o Latim e o Francês, como, também, a Gramática Portuguesa, a Aritmética e a Álgebra; o estudo do Latim no Liceu exige três anos, mas para a escola normal bastam dois; nesse tempo os alunos podem adquirir um conhecimento suficiente da língua latina para o fim

(263) Idem, págs. 277-278.

que têm em vista, que é o de aprofundar o da língua pátria". (264)

Espírito liberal e iluminado, num país em que a escola pública representava força quase insignificante, Rui logo justifica: "Não é que, neste último caso, o interesse público não viesse, em última análise, a lucrar com êsse concurso. A instrução popular, distribuída — por um professor competente, seja num estabelecimento público, seja num instituto privado, é sempre um serviço ao País. Mas, enquanto a estreiteza dos meios pecuniários reduzir a pouco o número de escolas normais públicas, essa restrição é de manifesta necessidade". (265)

i) *Museu Pedagógico Nacional*

Na oportunidade do Museu Pedagógico, deixa-nos Rui novos traços da sua visão de filósofo educador. Estuda a instituição em várias nações européias, onde, em seu tempo, havia dezesseis museus pedagógicos; passa ao Canadá, onde refere ampla coleção, e chega aos Estados Unidos, "onde o princípio dominante entrega aos interesses locais a sorte da educação popular". Inclina-se logo para o plano oposto e salienta que há, naquele país, um "movimento de concentração que ali principia a manifestar-se nesta esfera", tendo como condição "a fundação, por lei federal, de um museu pedagógico na Capital da República". (266)

Verdade é que, como no tempo de Rui, a luta doutrinária, iniciada pelas resistências à fundação de uma Universidade Federal, que era desejo de Washington, continua ainda, não havendo no gabinete de Presidente um Ministro de Educação. Há, todavia, grande número de educadores que aconselham maior influência do governo federal nos destinos da educação americana, como deixamos ver em trabalho anterior.

Depois de mostrar os recursos técnicos com que já contavam os Estados Unidos para realização desse deside-

(264) Muniz, Antônio Ferrão, *Reflexões sobre o Projeto de Lei*, 1860, págs. 27-28.

(265) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 285.

(266) Idem, pág. 287.

ratum e de descrever os museus da Rússia e do Japão, pergunta Rui: "Poderíamos admitir que, ainda neste ponto, o império americano se conforme à sua posição de inferior ao império asiático?" ⁽²⁶⁷⁾

Sistematiza, a seguir, as múltiplas funções do Museu Nacional como fonte de benefícios do ensino e da propaganda educativa, pela demonstração visual: "1.º) Apresentar, por espécimens concretos, documentos autênticos e meios figurativos, a história do progresso do ensino no País; 2.º) demonstrar, por meios análogos, a sua situação atual; 3.º) Reunir, em coleções completas, todos os instrumentos do material técnico do ensino; 4.º) Oferecer ao exame do professorado os tipos e modelos mais aproveitáveis de mobília escolar; 5.º) Juntar, numa exposição permanente, as amostras de tôdas as invenções e aperfeiçoamentos, produzidos pela indústria nacional e estrangeira, no tocante ao material clássico; 6.º) Constituir, mediante exemplificações gráficas, planos, amostras, conferências e investigações especiais no seu laboratório, uma escola, completa de higiene escolar; 7.º) Estabelecer sistematicamente, com as províncias e com os países estrangeiros, a permutação dos objetos, documentos, informações e serviços que interessem o ensino público em todos os seus graus; 8.º Proporcionar aos interessados na causa da educação nacional a mais completa biblioteca pedagógica; 9.º) Criar, manter, e desenvolver por todos os modos a estatística do ensino no país; coligir e coordenar todos os dados possíveis acêrca do mesmo assunto no estrangeiro; publicar anualmente, em edições populares, o fruto dêste duplo trabalho". ⁽²⁶⁸⁾

E finaliza, numa frase que recorda o velho João Barbosa, nos relatórios de 1861 e 1866, no mesmo tom meio agressivo, meio defensivo, que se reproduz no grande Rui: "A timidez ininteligente dos ignorantes, a malevolência mesquinha dos retardatários, o acanhamento científico dos economistas da escola que não percebe a relação fundamental entre a educação e a riqueza, entre as finanças e a escola, não nos faltarão com o cansado e inepto ar-

⁽²⁶⁷⁾ Idem, pág. 288.

⁽²⁶⁸⁾ Idem, págs. 288-289.

gumento da escassez da nossa fazenda, da condição minguada e crescentemente precária do erário nacional". (269)

Logo, porém, numa antecipação dos pensamentos do chileno Encina, ao estudar a inferioridade econômica do Chile e da afirmativa categórica de Isaac Kandel, ao discutirmos, na Columbia University, a fraqueza de nossos recursos para os vultosos gastos que nos são necessários, em educação, o clarividente Rui interroga: "Mas onde, senão dos sacrifícios atuais que vos aconselhamos haveis 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 da prosperidade financeira. Quem não se posuir da evidência deste dogma, não insista em enganar o país com o propósito falso de reformas, que é tão incapaz de realizar, quanto de compreender. A mais malfazeja de todas as espécies da avareza é a que nega a ao ensino os instrumentos de progresso, porque, para nos servirmos da fórmula enunciada 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". (270)

Apesar dessa clareza, a nação não o ouviu. A própria Câmara não o leu. Os homens de mais alta inteligência não lhe deram ouvidos. O futuro Barão de Loreto apresentaria em agosto de 1883 um projeto de criação imediata de um "Museu Escolar Nacional", fazendo referência a um ofício de 15 de janeiro, endereçado ao Ministério do Império pela Comissão do Congresso Pedagógico, sob a presidência do Conde d'Eu, o qual era considerado como o "primeiro documento oficial, onde neste país, se consignou a idéia de um museu escolar nacional".

Rui continuava na comissão da Câmara, e focalizou o engano, voltando aos detalhes do projeto de 1882, criticou o abandono do projeto geral e a tentativa de realizações parciais, com prejuízo do esforço de "criar no País a instrução nacional". Suas observações são fortes e por vezes causticantes: "Eis a alternativa a que o dever vos obriga.

(269) Idem, pág. 289.

(270) Idem, pág. 289.

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 êle 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 mutilar, a retalhar em votos de ocasião, sem sistema, nem pensamento coesivo, idéias inseparáveis, 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 e eficaz". (271)

Rui haveria de ser sempre o professor, que se ouve, de quem se recolhem algumas noções, de quem se moteja pelas peculiaridades e cacoetes, a quem se admira e até se venera, mas raramente se segue, como a um chefe.

j) *Magistério Primário — Concursos em geral.*

Já nos referimos ao pensamento de Rui quanto a repetidos exames dos professores para alcançarem a efetividade. Aí também opina concordemente o velho João Barbosa. Há algum fundamento para o juízo de ambos, ainda que as condições contemporâneas de garantia dos trabalhadores, levem à efetividade dos docentes. Não são rigorosamente concursos que ambos advogam; não há provas de competição. Êles querem propriamente exames, e nós julgamos que os melhores são os escritos, como os fizemos praticar de 1939 a 1942. Rui os pede repetidos, para que os professores tenham constante contacto com os estudos. Por isso, é contrário à antiguidade como base de promoção.

(271) Barbosa, Rui, *Obras Completas*, Vol. X, 1883, Tomo IV, págs. 196-197.

Ele é decisivo contra os célebres concursos de provas de oposição, os nossos atuais concursos obrigatórios pela Constituição, para as cátedras universitárias. Já no primeiro Parecer sobre Ensino Superior e Secundário (páginas 65 a 79, da edição Obras Completas, vol. IX, tomo I) havia Rui evidenciado os inconvenientes dos concursos para catedrático, negara o direito de promoção automática aos antigos substitutos, mostrara a superioridade dos métodos estrangeiros de provimento de cátedra. E vemos, no parecer de 1882, sua insistência veemente quanto à inferioridade desse sistema de preenchimento de Cátedras.

Citaremos do Parecer sobre o Ensino Primário, edição de 1883, apenas alguns trechos característicos, onde há de apaixonado e de revoltado: "Por entre o côro de repetições imponderadas que entre nós glorificam o concurso como o meio de seleção por excelência do professorado superior, a nossa humilde voz é uma das raríssimas que têm destoado, reagindo contra o grosseiro preconceito; e, que nos conste, era essa a primeira demonstração completa que se fazia no País, das conseqüências lastimosas de semelhante instituição". (272)

Passa Rui Barbosa ao estudo do método de provimento de cátedras nos vários países e pergunta onde nos haveremos de apoiar para justificar os concursos; no exemplo da China? Em nossa experiência? E logo sentencia: "Aqui como em tôda parte, o concurso, longe de ser um freio liberal contra o arbítrio do Govêrno, é o cômodo abrigo a cuja sombra o Govêrno acolhe, e sazona os seus abusos; longe de constituir um preservativo de pureza e sinceridade, tende a atuar como incentivo às clandestinidades odiosas do patronato; *longe de joeirar os mediocres e os nulos, arreda freqüentemente as capacidades superiores, longe de pôr em relêvo as qualidades sólidas e úteis do merecimento científico, da investigação laboriosa, do ensino proficiente, não deixa luzir, as mais das vêzes, senão os dotes superficiais de espíritos fáceis, petulantes e desertos, mas sem profundeza nem fecundidade real*". (273)

(272) Barbosa, Rui, *Refor na do Ensino Primário*, 1882, página 289.

(273) Idem, pág. 290.

Decide um pouco adiante, citando Michel Bréal: "O concurso, logo ao estabelecer-se num país, é possível que dê bons resultados; fadado está, porém, êste modo de escolha a perder, com o andar do tempo, a mor parte das suas vantagens, e tornar de dia em dia mais sensíveis os seus inconvenientes. *A perspectiva do concurso tende a formar oradores, cuja competência afasta os verdadeiros sábios. A necessidade de adestração para essas justas desvia dos trabalhos científicos, às vezes para a vida inteira.* O concurso, cujos resultados são, de certo modo, palpáveis, forra os juízes à responsabilidade perante a opinião. *Avantaja o candidato que desenvolve idéias admitidas, sempre mais fáceis de exprimir, ao que produz idéias novas.* Coloca os professores na colisão difícil de se pronunciarem algumas vezes em polémicas, onde se acha empenhada a sua própria opinião. O indivíduo que conquistou o seu lugar em concurso, é naturalmente induzido a crer que, de direito, êsse lugar lhe pertence e nada mais lhe cumpre fazer, para justificar o voto dos seus colegas". (274)

Não esqueçamos que João Barbosa fôra derrotado em concurso e que entrara em debate público com Antônio José Alves, pai de Castro Alves.

Rui não se contenta de opinar contra os concursos e vai buscar o apoio de Ramalho Ortigão que demonstra a inutilidade do processo e lhe pede a abolição em Portugal.

Terçando armas como incansável e destemido defensor de prerrogativas, qual o velho pai, mostra um dos vícios do regime parlamentar na Monarquia, fulminando medidas incluídas na cauda do orçamento, como se diz modernamente, onde vêm providências educacionais e reagindo de novo contra o *concurso-exame*, exclama no parecer relativo à criação do Museu pedagógico: "Irreparável e inevitável é o dano resultante dessa maneira caótica de proceder. Avalie-o a Câmara pelo desenlace da providência que instituiu uma série de cadeiras novas nas faculdades de Medicina. Um voto, que o Senado nos conquistou, graças a essa perniciosa norma de vida parlamentar, que, entre nós, prejudga vitoriosamente os alvitres vencedores do ramo vitalício do Poder Legislativo, e vai convertendo esta casa em uma sub-câmara da outra, sem que os mi-

(274) Idem, pág. 291.

nistérios, primeiros culpados neste mal, percebam como dêste modo vão contribuindo para a ruína do govêrno de gabinete neste País, — coseu ao orçamento do Império essa medida, sem alterar as condições de verificação de capacidade para o professorado. Subsistiu, pois, quanto à seleção dos lentes, o regime antigo; o *concurso exame*, *bandido hoje de toda a parte*, surtiu o seu natural efeito, *depressivo do nível científico do ensino, da superioridade profissional do magistério, do caráter moral das faculdades, da educação geral do país, e, salvo honrosas exceções que nos é grato confessar, as especialidades, com que se pretenderam enriquecer os estudos médicos ficaram sacrificados, até que o tempo, com o contingente de outra geração, venha a reparar os erros do legislador de hoje*. Isto graças aos inconvenientes intrínsecos a um processo, cuja condenação já passou em julgado ante a experiência universal. Destarte uma provisão útil, de alcance considerável para as instituições de ensino superior, foi, na sua maior parte, esterilizada, pelo seu isolamento. Serviríamos aos interesses do País, se sancionássemos essa praxe de parcelar a reforma do ensino, que há de ser substancial, ou não será nada, em reformas fracionárias, sugeridas dia por dia, à mercê das impressões do momento? Evidentemente não. Sob a aparência em que se procuram envolver de consultarem melhor as condições práticas de exequibilidade, e facilitarem aos poucos a consecução ulterior do fim desejado, essas medidas parciais, abortivas, filiadas cada qual a um pendor de idéias diverso, reúnem a êstes inconvenientes o de recuarem perante os vícios profundos, as enfermidades capitais, cuja extirpação se almeja, e não apreenderam, senão mais ou menos superficialmente, a natureza das instituições que se propõem a fundar. ⁽²⁷⁵⁾

No parecer de 18 de agosto de 1883, em obediência à lei fundamental de aprendizagem — a repetição — Rui Barbosa volta a ponderar vários aspectos da entrosagem do ensino primário com o secundário e dêste com o superior, referindo-se às escolas americanas e às Realschulen, à construção de prédios, às condições de mobília, à higiene escolar, de tão grande extensão no Parecer de setembro de

⁽²⁷⁵⁾ Barbosa, Rui, *Obras Completas*, Vol X, Tomo IV, páginas 197-198.

1882, concluindo por dar forma ao projeto de criação do Museu Pedagógico.

Passando à seleção dos professores primários, Rui Barbosa nos lega um trecho do maior valor: "Ora, contra os concursos como pedra de toque da aptidão profissional para o magistério elementar, militam — por um lado, na sua maior parte, os argumentos invocados contra a aplicação dessa falsa medida de capacidade ao magistério superior — por outro, objeções especiais da mais decisiva força estribadas no caráter peculiaríssimo da missão do educador de crianças. Não é a aquisição de certa e determinada soma de conhecimentos primários o que constitui o mestre de primeiras letras; e ao concurso só essa condição, quando muito, seria palpável. O que forma essencialmente o instituidor primário, é — a vocação — e — a educação (não a instrução só), a educação pedagógica do espírito do professor. Ora, estes resultados escapam, e escapam de todo a semelhante prova. Não basta ao candidato trazer (digamos a frase escolar), trazer na ponta da língua, e expor com desembaraço todos os ramos do saber que compõem o programa das escolas normais, e, numa prova prática de algumas horas, dirigir, mais ou menos hábilmente, uma classe, para merecer a confiança dos amigos da educação popular, e firmar os seus créditos de professor". (276)

Depois de apresentar vários critérios do julgamento, afirma Rui: "Claro está que a verificação da capacidade do mestre-escola não pode ser objeto senão de um trabalho de apreciação extremamente lento e íntimo, da observação diuturna do seu procedimento e do seu tino; para o que é manifesta a impotência de uma solenidade ostentosa, passageira, cheia de mentidos prestígios, como o concurso. (277)

E acreditando na capacidade dos agrupamentos de se disciplinarem sob princípios morais superiores, para relembrar as frases que nos ficaram de seu pai, nos relatórios do Diretor Geral dos Estudos, quando esperava do internato da escola normal a identificação do aluno-mes-

(276) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página, 291.

(277) Idem, *idem*, pág. 291.

tre com sua missão, ao influxo da tranqüilidade dos claustros e da regularidade da vida diária.

k) *Administração — Inspeção*

As funções administrativas, com suas dependências da realidade do pessoal e do material, com sua complexidade de condições econômicas, financeiras e psicológicas não seriam para João Barbosa e para o filho. Em nove anos de administração dos estudos na Bahia, o esforço do velho foi constante, mas seu êxito foi prejudicado pela extensão do plano e pela intensidade da autoridade. Rui não experimentou praticamente os problemas da educação. Quando teve de educar o filho, mandou-o para a Europa, fugindo ao erro paterno, que seu temperamento repetiria talvez. Mas traçou o plano: línguas, ciências físicas e naturais, desenho de aplicação industrial, música, e com maior interesse, desenvolvimento físico, educação atlética do corpo, esgrima e uso das armas.

Era-lhe difícil governar, administrar. O Ministério da Fazenda fôra período de organização de política interna e externa; fôra legislação, planejamento, doutrina. Sua própria voz o confessa: "O sonho da minha vida nunca foi dirigir, mas confiar e servir: confiar nos mais fortes, servir sob os mais capazes, mas servir com inteligência, numa religião que não me abastarde a crença, que me esclareça, me eleve e me fortifique". ⁽²⁷⁸⁾ Na realidade sua vida foi isso: confessa o terror ao ser convidado para Haia; em 1884, recusa-se a presidir São Paulo, quando o ambiente já estava sendo preparado para recebê-lo, sob a influência do seu irmão natural Dr. Clímaco Barbosa; em 1885, declina do convite para a presidência de Minas Gerais, sob alegação de moléstia.

Sentia o prazer masoquista ao entrar na campanha civilista de 1909-1910, sabendo que ia para a derrota e que era apenas uma bandeira, para que o ridículo não cobrisse os adversários de Pinheiro Machado e Marechal Hermes da Fonseca.

⁽²⁷⁸⁾ Rui, Afonso, *Velhos Papéis de Família*, pág. 5.

Já repararam os leitores que os educadores, em grande cópia, são sadistas ou masoquistas — fazem sofrer ou sofrem? Ainda aqui Rui tem estigma de educador.

Não era pois o seu forte mandar, no sentido de crer, fazer. Ao educador acompanha, em regra, uma qualidade infantil, que o põe em contacto com a criança: a vida lhe é mais um jogo que uma obra. E essa atitude funcional é condição do seu êxito na comunidade escolar. Enquanto estuda e aprende, experimenta e se transforma, prende o interesse das crianças; quando sabe e dogmatiza, excede o plano infantil e torna-se maquinal e estéril.

Rui estudou sempre, experimentou formas de governo que são formas de vida; olhou sempre para o futuro, tentando e errando e tentando e acertando, na mais autêntica atitude de aprendizagem, a que sua memória, sua penetração, sua inamolgável vontade deram a miraculosa perenidade de uma erudição polimorfa. Foi, entretanto, clarividente no planejar os nomes da administração, que hábilmente coordena com as várias atividades da escola, no seu monumental Parecer. O pai havia reorganizado, entre obstáculos de toda ordem, a Diretoria Geral dos Estudos, que Abílio Borges abandonara, para criar seu Ginásio Balano. Seus relatórios são queixas contínuas e repetos entusiásticos de idealistas, que só encara, na pobreza, o engrandecimento moral e material da província.

Novamente em perfeita coerência com o pai encontra-se o filho no esforço de organizar o plano do aparelho diretor do ensino da Capital do Império. Uma Diretoria Geral é objeto das cogitações do filho, que já se desculpa de não alargar o assunto, deixando um pouco vaga sua estrutura: "A estreiteza do tempo, que urge conosco, não nos permite, neste assunto, mais que indicar os traços gerais do nosso plano. Organizado o ensino como o quer a reforma, a necessidade impreterível da criação de uma diretoria, no Ministério do Império, consagrada privativamente ao serviço da educação nacional, já não é acerto que se conteste. As amplas proporções que esse serviço adquirirá, os multiplicados e variadíssimos encargos que, com esta renovação do nosso sistema de instrução pública, vêm pesar sobre a autoridade administrativa, não consentem que a inteligência e o zelo dos responsáveis por

êste vasto ramo do Govêrno se possam dividir por outros assuntos, ocupar-se com outros estudos. Já o deixamos demonstrado a tóda a evidência no cap. II dêste trabalho, deduzindo as razões que nos ditam, para um futuro mais ou menos próximo (quando não seja para já, como nos parecia), a necessidade da instituição de um Ministério da Instrução Pública. A inauguração de uma diretoria especial, na pasta do Império, com um diretor geral da instrução pública, espécie de subsecretário de Estado, à semelhança (até certo ponto) do *Vice-President of the Committee of Council on Education* na Inglaterra, é a pedra angular dessa futura medida. A importância dêsse cargo exige altas aptidões, vasta superioridade intelectual, devoção assinalada à causa do ensino — qualidades estas que o colocam na linha imediata à eminência ministerial, e imprimem-lhe o caráter de funcionário da mais elevada confiança nos conselhos do gabinete, pôsto não envolva relações propriamente políticas, nem compromissos de partido.” (279)

Quanto aos Inspectores Gerais e aos Inspectores escolares de distrito, cita educacionistas e educadores e estabelece condições de êxito na capacidade técnica e na consciência que o cargo requer, exigindo que se estabeleça um salário para inspeção local: “A inspeção local não existe, não pode existir realmente, se o inspetor se não dedicar *exclusivamente aos deveres dêsse cargo*. Pela mesma razão por que subsidiais o inspetor geral, fôrça é, pois, recompensardes os seus agentes no trabalho cotidiano da inspeção. Do mesmo modo que o inspetor geral não pode reparar a atenção por outros empregos, também o seu representante local (cada um na sua esfera) não pode, sem que a inspeção desapareça, distrair noutras ocupações o seu cuidado. Ambas as incompatibilidades são absolutas e radicais. A legislação das escolas primárias do Estado *entre nós não estipendia a fiscalização local do ensino*. Como quem a considerasse pouco mais ou menos um acessório no organismo da educação popular! Tal qual o arquiteto que despendesse tudo na superstrutura aparatosa e bri-

(279) Barbosa, Rui, *Parecer do Ensino Primário*, 1882, página 294.

lhante de um edifício, considerando como questão secundária o alicerce, porque é modesto e obscuro. Construções tais seriam fatalmente risíveis quimeras. Se não quiserdes remunerar o inspetor local, não quereis inspeção. Se não tiverdes inspeção, não tereis ensino; a ser certo, como dizia, há três anos, o chefe da Repartição Nacional de Instrução Pública nos Estados Unidos, que, de todos os elementos dos quais depende a educação popular num Estado, a inspeção é incomparavelmente o principal. Daí este fato invariável: todos os Estados que sinceramente querem escolas, pagam os inspetores locais. Se, portanto, não quiserdes retribuir os inspetores locais, só vos restaria um alvitre leal: abolir a inspeção; por outra: eliminar o ensino público". (280)

E focalizando a capacidade técnica: "Sem certos títulos particulares de competência intelectual, sem um cabedal de conhecimentos especiais, o inspetor terá olhos, e não verá, ouvidos, e não perceberá no exame de um estabelecimento de ensino, as feições mais características do mérito ou do derrancamento da educação; não discernirá entre o progresso real, austero nos seus meios, sóbrio nas suas pretensões, e o verniz de aparências hábilmente polidas; não distinguirá entre a charlataria audaz e a superioridade discreta; não discriminará a multidão inumerável de pecadilhos, de omissões, de excessos, de degenerescências que se insinuam, ocultos a vistas profanas, no enino da primeira idade". (281)

Sobre os inspetores, gratuitos, que o filho elimina, João Barbosa havia dito de 1861: "Já não quero repetir as queixas tão repetidas, nunca sanadas, concernentes ao desmazêlo com que se deixa o professor público proceder, sacrificando-se as crianças do lugar quer pela total carência de ensino, quer pela irregularidade ou vício da lição. Com a nossa índole, com os princípios que entre nós reinam, estas missões gratuitas não fazem mais que iludir; proveito público não dão. Entretanto, sem vigilância constante o circunspecto sobre o professorado, o que é certo unicamente é o dispêndio do dinheiro público; porque disseminação do cultivo intelectual, essa não na pode haver

(280) Idem, pág. 295.

(281) Idem, pág. 295.

onde ele ou não é estimulado, ou não é constrangido pelo olhar perscrutador e constante da autoridade. O remédio é um só; o regulamento o traz, tomado da experiência universal, incluída a da nossa côrte: sabemos que é dispendioso, mas marchemos lentamente; não nos amedrontemos da despesa, e o futuro, e o melhoramento do nosso ensino e, com ele o polimento da geração nascente abençoarão gastos tão bem inspirados, tão fecundos, em rendimento moral". (282)

1) *Conselho Superior de Instrução Nacional —
Conselhos Diretores.*

Ainda aqui as tendências americanas à centralização, que até hoje não venceram de todo, servem ao pensamento de Rui, ao propor o Conselho Superior de Instrução Nacional, acima do Conselho Diretor do Ensino Primário e do Conselho Diretor do Ensino Secundário, "autoridade superior, que reunisse em si a competência e a amplidão suficientes para assegurar, na solução das grandes questões, a todos os princípios, a todos os direitos, a tôdas as conveniências da ordem mais elevada um sufrágio esclarecido e digno das idéias do nosso tempo". (283)

Em seguida, Rui nos dá a origem americana de seu instituto: "Tão profunda é a necessidade de semelhante instituição, que, nos Estados Unidos, zelosos em tanto extremo, como são, pelas imunidades locais, a idéia da criação de um conselho nacional de instrução pública entrou a ser, há pouco mais de um ano, objeto dos estudos e deliberações, da *National Education Association*, que pela suma competência dos seus membros, em cujo grêmio se reúnem os mais notáveis pedagogos da União Americana, e pelo seu caráter semi-oficial, atentas as suas relações com a repartição nacional do ensino, representa, naquele país, a mais alta autoridade nestes assuntos". (284)

Mas repele as sistematizações exageradas: "A feição que lhe imprimimos decorre naturalmente das regras em

(282) Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sobre a Instrução Pública*, 1861, pág. 6.

(283) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 296.

(284) Idem, pág. 296.

que, com a possível congruência, pôsto que sem veleidades sistemáticas, sem êsse culto servil da simetria, sem êsse “estúpido fanatismo da lógica”, que tantas vêzes não é mais do que o sacrifício da razão, procuramos firmar a nossa reforma”. (285)

Firma então as características da nova instituição: “a) Caráter profissional; b) preponderância sensível do elemento científico sobre o literário; c) secularidade da sua composição, consequência fatalmente inevitável da laicalidade do ensino”. (286)

O Conselho assim planejado seria constituído de 42 membros, dentre os quais um deputado e um senador, professores catedráticos, diretores de vários estabelecimentos a serem criados em virtude da lei em preparo, professor do ensino primário e secundário público e particular, *todos eleitos por 5 anos e indefinidamente reelegíveis*. Havia Conselhos de semelhante amplitude nos Estados Unidos, mas sua composição se tornava cada vez menos numerosa.

Havia, no plano de Rui, nas atribuições do Conselho, várias funções do atual Conselho Nacional de Educação, mas o conjunto constituía um grande desideratum ainda não alcançado. Os Conselhos Diretores do Ensino Primário e do Ensino Secundário não são apreciados no Parecer mas fazem parte do luminoso projeto.

m) *Conselhos escolares de paróquia.*

É um capítulo mais extenso que o da administração, alargando-se por considerações políticas e sociais, que esclareceriam a muito espírito desorientado por fantasias. Sua leitura será útil e construtiva, transmitindo um sentido de oportunidade e adaptabilidade, que serviria grandemente ao Brasil contemporâneo, no grave problema dos Conselhos de Educação e sobretudo ao dos Conselhos locais.

A êsse órgão deu o Parecer uma função eminentemente educadora das localidades. Rui considera com razão: “Associar diretamente o povo à obra do ensino por meio de instituições eletivas e *do impôsto especificamente*

(285) Idem, pág. 296.

(286) Idem, págs. 296-297.

escolar, votado por procuradores populares em assembleias locais, tal, ao nosso ver, uma das idéias capitais da verdadeira reforma da instrução". (287)

Sem essa condição, os Conselhos não podem legislar. Não vivem senão das forças do erário comum. Não têm força social e impulso emotivo, como os dos Estados Unidos, onde a despesa com educação é sagrada.

No interesse de despertar simpatias da massa ativa da nação pela cultura das gerações nascentes, o mestre orador recorria à coordenação dos espíritos: "O povo não pode conhecer a escola, amar a escola, nacionalizar a escola, assimilá-la ao seu caráter, senti-la entre as suas necessidades, enquanto a escola não tiver os seus comícios cívicos, a sua representação democrática, o seu sistema tributário peculiar". (288)

É o sentido dos Boards of Education nos Estados Unidos, para cujos serviços o povo concorre com impostos específicos. Afirma-se ali que não há tendência à sonegação dessas contribuições, enquanto as que vão ao tesouro federal, estadual ou municipal podem sofrer sensíveis defraudações. No Brasil, esse pensamento fundamente tem sido prejudicado por graves erros. Rui, entretanto, no pensamento de interessar as comunidades locais, na vida do ensino, apóia-se em Sarmiento, "um dos propagandistas mais calorosos e brilhantes que a causa da instrução popular tem encontrado neste continente: "O corpo existe; mas falta-lhe o sopro da vida, que lhe dê animação, e lhe diga: Caminha. O governo não fará nada sem a cooperação entusiástica do público. O estabelecimento do sistema de instrução comum, universal, importa uma revolução pacífica iniciada pelo Governo. Dez anos têm demonstrando, no Chile, que, neste ponto, *não se pode mandar, nem basta a ação administrativa a sós. É preciso mudar de rumo, e associar-se ao governo o povo*". (289).

Eis aí a lição que o Brasil não ouviu apesar de vir do Chile e da Argentina, há mais de oitenta anos. Fazem-se reformas no papel, porque as opiniões individuais impõem providências ou formas em que a discordância com as ten-

(287) Idem, pág. 317.

(288) Idem, pág. 317.

(289) Idem, págs. 317-318.

dências do ambiente as condena de antemão à morte. Não tem havido preparação dos pequenos e grandes grupos para criação de um sistema educativo. Sentindo a necessidade da cooperação entusiástica do povo, há quarenta e três anos chegamos a planejar, ainda estudante de Direito, um Congresso Baiano de Acadêmicos, para tentar o esclarecimento e a aproximação do povo, que via na escola um serviço quase burocrático. A República não tinha vinte anos, mas os costumes políticos já desciam à completa degradação; o povo não votava, não tomava parte na vida constitucional do País. A escola não tinha sentido social e econômico, nem era motivo dos entusiasmos populares. Tratar de educação cívica era objeto dos moços que não eram levados a sério. A Liga de Educação Cívica, fundada por alguns idealistas, definhava entre os desassossegos das convulsões partidárias; as sociedades de educação tinham vida larval ou ficavam no regime dos elogios mútuos, das retaliações, das discussões bizantinas. Não se encaravam os rumos da política educacional, tinha-se prazer no ventilar peculiaridades, acirrando rancores e pavoneando vaidades. O Congresso Acadêmico não foi adiante, mas fizemos conferências no interior do Estado em 1907 e 1908, enquanto a idéia surgia em São Paulo, no Primeiro Congresso Brasileiro de Estudantes de 1909. Pena é que pouquíssimos dos seus membros viessem depois a ocupar-se de problemas pedagógicos. Verdade é que João Barbosa dissera, dezenas de anos antes, que "o problema do Ensino do Brasil era toalha de hotel barato em que todo mundo podia limpar as mãos!".⁽²⁹⁰⁾

E o era sem dúvida. Ensino e educação têm sido objeto das cogitações dos que pretendem fazer carreira política, chamando sobre si a atenção do público, para conseguir os votos para legislador ou governante, funções em que esquecem o motivo inicial, pouco vantajoso, para cuidarem das conveniências pessoais ou partidárias.

Foi o que João Barbosa e Rui não souberam fazer: guiavam-se pelo impulso da paixão. Raramente encontramos Rui a serviço do interesse material, a não ser que o vejamos surpreendido como instrumento de amigos habi-

(290) Muniz, Egas, *Problemas de Educação Nacional de Instrução Pública*, 1923, pág. 6.

lidosos, e cujos expedientes ele servia, por não ter tempo ou malícia para lhes descobrir os intuitos. Então, seguia, como sempre, a linha dos impulsos.

Essas tendências personalistas do nosso país já faziam o apóstolo dizer, em 1882: "Certo, a aplicação desta idéia de associar ao governo o povo, como medida geral, seria presentemente, por várias razões, a mais impossível das quimeras", levando-o a propô-la para a capital do Império, para que servisse de exemplo às Capitais brasileiras, por intermédio das legislaturas provinciais. ⁽²⁰¹⁾

Penosamente, havemos de registrar que, decorridos quase oitenta anos, os governos pouco têm feito para seguir os conselhos de Rui, e professores e povo não se entendem, como não cooperam povo e governo.

O mestre insigne havia anotado, de referência aos Conselhos Escolares de Paróquias: "Nesse mecanismo há relações que só os costumes americanos, a sua educação política, o espírito *localista* das suas instituições administrativas poderiam comportar; mas o extremo desenvolvimento da ação popular e da autonomia local, que caracteriza esse regime, e o exclusivismo do elemento eletivo, da influência particularista das localidades, senhora absoluta dos interesses do ensino, — nos próprios Estados Unidos têm revelado sérios inconvenientes". ⁽²⁰²⁾

E mais além, antecipando males que os educadores americanos hoje registram: "Ora, por um lado, essa democracia sem mescla não oferece garantias de competência técnica suficientes para a direção desta especialíssima especialidade; do outro, essa descentralização sem corretivos, nem atenuantes, priva o país desse grau de unidade, de coesão, de harmonia indispensáveis a toda a organização estável e eficaz. Daqui têm resultado ao desenvolvimento do ensino, na grande república, embaraços sensíveis hoje aos próprios americanos. Não obstante a florescência maravilhosa das suas instituições escolares, o defeito vai-se tornando dia a dia mais perceptível. Um começo de centralização, em grau moderado e razoável, teria extraído dos recursos assombrosos, da prodigalidade

⁽²⁰¹⁾ Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 318.

⁽²⁰²⁾ Idem, pág. 318.

incomparável daquela nação para com a escola popular, prodígios incalculáveis, que a falta de uma concentração limitada, a ausência de uma direção harmoniosa restringem, e embaraçam. Como quer que seja, porém, *naquelas proporções*, o seu sistema é peculiarmente americano, congênere ao temperamento daquele povo, e parece-nos que intransplantável". (293)

Desenvolve Rui a seguir aspectos de política educacional, interessantes, relativos ao Canadá e à Inglaterra, chegando a ensinamentos que devemos ouvir: "...descentralizando, sem desorganizar... Armando o poder central de prerrogativas irresistíveis, que o habilitassem a organizar, contra tôdas as resistências, um sistema eficaz de escolas nas localidades recalitrantes". (294)

Seguem comentários em torno da formação dos Conselhos, que não seriam impossíveis entre nós, desde que nos dispuséssemos a uma atitude técnica, do ponto de vista social e pedagógico. E não nos esqueçamos de distinguir da técnica a teoria, pois esta gera a confusão, a ineficiência, a desconfiança, quando não segue a disciplina dos processos técnicos, resultado da experiência, da execução meditada e prudente de planos. Foi o que dissemos em "Técnicos e Educadores", onde estudamos os contrastes da educação americana, em 1933.

Assim, Rui propõe os Conselhos Distritais para o Rio de Janeiro, abrindo eleitorado especial para formação dos novos órgãos que poderiam contar com a cooperação da mulher, e dos estrangeiros.

Era no começo de nova época: já se pensava na elegibilidade da mulher para os conselhos escolares. Viria depois para os de Vereadores e para as Assembléias provinciais e para a Geral. Justificando a elegibilidade da mulher e do estrangeiro para os Conselhos Escolares de Paróquias, Rui nos legou sentenças que merecem uma longa transcrição pelo sentido humano e intuição psicológica que representam: "Aconselham-na as afinidades íntimas e profundas entre a função dessas assembléias e certas disposições predominantes no sexo feminino. As qualidades de devoção entusiástica, apaixonada, caprichosa, em

(293) Idem, pág. 319.

(294) Idem, págs. 320-321.

que tamanha vantagem leva a mulher aos indivíduos do outro sexo, habilitam-na, com efeito, a ser, nos conselhos escolares, um elemento renovador de atividade, perseverança e coragem; ao mesmo passo que o prestígio superior da sua situação social lhe assegura extraordinários recursos e arma-a de uma influência freqüentemente irresistível, cujo valor, na propaganda contra as primeiras repugnâncias, contra as dificuldades iniciais de um meio deseducado como o nosso, é de um alcance imenso e de uma fecundidade certamente incomparável. Franqueando aos estrangeiros ingresso nos conselhos escolares das paróquias onde tiveram domicílio, não fazemos senão aquilo que o patriotismo, que o simples senso comum, há longo tempo, está indicando relativamente à organização das nossas câmaras municipais. A ausência dêste princípio retemperador, origem inestimável de força, inteligência e prosperidade, devem elas o esmorecimento, a decadência, a ataxia progressiva em que definham. A educação popular não é um resultado de cálculos políticos; é a suprema necessidade humana e a conveniência suprema das localidades. Não constitui, portanto, um privilégio exclusivo dos cidadãos: é um interesse universal dos residentes, para o qual todos os residentes, pois, devem contribuir com a sua parte de zelo, razão, dinheiro e autoridade". (205)

n) *Fundo escolar.*

Numa seqüência lógica, planeja-se a consolidação dos recursos financeiros para a grande empresa nacional da educação. É o Fundo Escolar, cujo estudo ocupa 16 páginas do Parecer de 1882.

Rui Barbosa procura o fundamento dos recursos de vários países, examina a capitação, os impostos gerais, as multas e que mais, nos diferentes Estados da União Americana; verifica a legislação da República Argentina, e entra no projeto com as bases mais sadias. Mostra a aplicação de parte das terras nacionais, como fizeram os Estados Unidos, onde hoje constituem Universidades os antigos colégios agrícolas e técnicos criados com doações de grandes áreas, as quais, no Brasil, erradamente passaram

(205) Idem, pág. 323.

aos Estados, sem utilidade para a educação pública; estuda a criação da taxa escolar, distinguindo *entre contribuição escolar e retribuição escolar*, sendo aquela a base da gratuidade, que êle defende, ao lado da obrigatoriedade, que o pai combateu.

Aqui Rui Barbosa demonstra a perfeita justiça da contribuição escolar na base da que "sustenta a magistratura, a política, a iluminação das ruas, o serviço de extinção de incêndios, as forças militares", e passa a pormenorizar os recursos propostos por Rodolfo Dantas para o Fundo Escolar. Exclui, porém, a loteria, que considera uma peste dentro do seu ascetismo, que provou na coragem com que pagou as dívidas do pai: "Como o ilustre ex-ministro do Império, tivemos também por algum tempo esta idéia. A loteria é um mal que cumpre extinguir; mas, enquanto não extinto, relevaria, até onde ser possa, utilizá-lo em curar o vício, em que êsse mal tem a sua origem. O que explica a loteria, é a deseducação do povo que ela, por sua parte, concorre para alimentar. O nosso voto fôra, portanto, a abolição radical dessa peste. Mas, se a maioria dos que legislam entre nós não entender assim, ao menos extraíamos do dinheiro que essa instituição reprovada espreme da algibeira popular, o subsídio possível contra a ignorância, que a sustenta. Era assim que discorriamos então. Com o meditar, porém, mais aturado, prevaleceu entre nós o pensamento de escoimar absolutamente a lei da instrução pública de qualquer cumplicidade, direta ou indireta, de qualquer contacto, ainda que apenas aparente, com essa perniciosa disposição nacional, favorecida pela imoralidade dos nossos hábitos e das nossas tradições legislativas. Em consequência, de acôrdo com o autor do projeto, eliminamos dêle essa verba equívoca, de impura afinidade". (296)

Em compensação acrescenta Rui outras verbas: "a) Uma porcentagem, fixada anualmente na lei do orçamento, que não exceda a 30:000\$ por município. Esta idéia pertence ao projeto do Sr. Conselheiro João Alfredo. b) Cinco por cento de tôda a sucessão entre parentes colaterais, que não forem irmãos do sucedido. Disposição que vigora em diversos países, como a República Argentina e o cantão de

(296) Idem, pág. 316.

Zug, na Suíça. c) Dez por cento sobre toda a sucessão entre estranhos, que exceda de cinco contos de réis. d) *Cinquenta por cento de toda a instituição em benefício de fins ou estabelecimentos religiosos.* e) *Cinco por cento sobre a renda dos bens das corporações de mão morta, que não se empregarem em estabelecimentos de instrução ou beneficência, e não consistirem em títulos da dívida pública.* f) Um por cento do valor dessa renda, quando os bens consistirem em títulos desta natureza, e não se empregarem em institutos de caridade ou educação". (297)

Justificando a alínea d), pela "alta conveniência" e pela "estrita justiça", manifesta sua tendência spenceriana da época do Parecer, afirmando que será mais certo multiplicar as escolas do que instituir hospitais e põe acima de toda piedade, conforme o pensamento de Lutero, a educação da prole.

o) *Construção de casas escolares.*

Fôra um dos cavalos de batalha do ardoroso Diretor Geral dos Estudos, que mostrava a incongruência de aumentar o número de escolas sem prédio, somente para dar emprêgo, comparava-nos em inferioridade perante as próprias Repúblicas do Prata, apelava para subscrições públicas para construção de casas escolares, à semelhança dos movimentos locais, para levantar dinheiro para guerra ou outras demonstrações cívicas ou políticas.

O filho genial retoma o problema e estende a vista por interessantes estatísticas da França e Holanda, de toda a Europa, até da Argentina e do longínquo Japão, onde havia 22.000 edifícios de escola, fornecendo dados circunstanciados e eloqüentes para perguntar, como se fôra Cícero: "Não será bastante para nos persuadir que, se não somos um país selvagem, carecemos também de mover-nos nessa direção?" (298)

Logo adiante, fazendo calar hoje tristemente os que pensam nas imensas despesas inúteis e desmoralizadoras, que tanto defraudam as possibilidades de sólidas, modestas, sadias escolas na ourela das cidades e no longo inte-

(297) Idem, pág. 317.

(298) Idem, pág. 298.

rior povoado de analfabetos: "Mas, não há instrução popular sem escolas, nem escolas sem casas escolares. O que necessitamos não é possuir três ou quatro palácios suntuosos, mas relativamente inúteis, em cuja frontaria se alardeie a vaidade e a inépcia dos governos em dísticos mais ou menos altissonantes, pedantescos ou risíveis; é de um sistema estabelecido, que consagre regularmente a cada escola o seu edificio, completo, ainda que modesto. Esta necessidade obviamente avultará em preparações imensas, se vos deliberardes a legislar, e pôr em efeito (não legislar no papel) o princípio do ensino obrigatório. Como instituireis para tôda a população de idade escolar o dever de freqüentar a escola, senão franqueando a tôda a população casas escolares, que não contrariem o ensino, nem exponham a perigos a saúde dos alunos?" (299)

E concluindo, dando lição quase setenta anos depois, quando a Bahia só fornece escola a menos de trinta por cento dos seus filhos em idade escolar e o Brasil não consegue instruir nas primeiras letras mais de trinta por cento dos seus futuros elementos do sufrágio universal: "Eis os fundamentos da disposição do nosso projeto, que obriga o Govêrno a fazer imediatamente planejar e orçar a substituição das atuais casas de aluguel por edificios apropriados, assim como a criação dos prédios necessários para satisfazer, no município neutro, às exigências do ensino obrigatório". (300)

Nos últimos anos, o Govêrno Federal desenvolveu a campanha de alfabetização, quase 70 anos depois dos conselhos de Rui e nem sempre foram cooperativas as autoridades dos Estados.

p) *Higiene Escolar*

Finalizando seu monumental tratado de Educação, envolvendo Filosofia da Educação e Psicologia e Sociologia Educacional, e Educação Comparada e Administração Escolar, que são tudo isso os Pareceres de 1882 e 1883, Rui Barbosa dedica à Higiene Escolar páginas de profundo saber e patriotismo.

(299) Idem, págs. 298-299.

(300) Idem, págs. 301-302.

Recorda o interesse de Disraeli pela saúde pública, mostra que "o quadro patológico da influência da escola na saúde das gerações novas apresenta proporções de mais triste seriedade" e passa ao estudo particular das enfermidades. Consulta estatísticas de oculistas, examina os efeitos da escola na constância da miopia, da ambliopia, da astenopia, vai às escolioses, às cefalalgias persistentes e às epistaxis, ao raquitismo. Contesta a origem hereditária da miopia, que para alguns é critério de avaliação de grau de cultura. Passa a estudar a iluminação das salas, mostra o efeito de sombra da luz à direita, aconselha peitoril das janelas um pouco acima da cabeça dos alunos. Desdobra-se em exame de arquitetura das escolas normais e das casas escolares; particulariza as posições da escrita-cabeça, cotovelo, "quaderno do aluno"; enfim, aborda as regras de construção da mobília escolar, que na época eram novidade na Europa. Entra nas dimensões, na distância positiva e negativa, na variação da altura das crianças. São tabelas sucessivas, documentadas, concludentes e dominadoramente certas para a época. Rui encaminha o problema do "consumo do ar na escola", apresenta tabelas da idade e peso dos alunos e a exalação respectiva de ácido carbônico, firma a superfície da sala em relação à idade, a "cubação de ar" desde os 4 anos até a idade adulta, reúne tudo em quadros longos e ricos.

Sumaria a matéria num longo e variado período que merece registro: "Destarte, nenhum dos Estados onde a escola é uma realidade séria deixou, nem pode deixar, à mercê da ignorância, ao arbítrio dos interesses a disposição das casas de ensino popular. Desde a escolha do sítio, da qual disse um higienista que "nada mede melhor o adiantamento da civilização de um povo", desde a exposição da escola, a sua orientação, até o número, o tamanho, a colocação das janelas; desde a qualidade do material até às dimensões das portas, as condições de isolamento das escadas, a forma curvilínea ou angular dos cantos; desde o ginásio, que nos países onde a educação comum está racionalmente organizada, como a Suíça e a Holanda, existe, em todas as escolas, rurais e urbanas, e de todas as escolas constitui parte essencial, desde o pátio de recreio com 5 ou 6 metros superficiais para cada aluno, e o avandado coberto, para os dias de intempérie, com 1 metro

pelo menos por criança, até a extensão, a situação e a inclinação da pedra no recinto da classe; desde a distribuição do tempo e a duração dos recreios, até à classificação dos alunos; desde a luz e o ar até à temperatura; tudo, no regime da higiene escolar, está subordinado a leis científicas cuja infração vitima as gerações novas, e fere o país no primeiro dos seus interesses: a vitalidade da raça que o povoa". ⁽³⁰¹⁾

Parece que Rui se revê na infância.

Mas, a higiene escolar vai além: profilaxia das moléstias do homem na idade escolar, regulamentação das doenças transmissíveis, verificação do restabelecimento completo, medicina preventiva contra desenvolvimento das afecções constitucionais e crônicas e das diáteses herdadas ou adquiridas nos primeiros anos. Seguem as virtudes da vacina antivariólica e seus efeitos de imunidade nos diferentes países, em contraste com os chineses, "aos quais somos mais adiantados", ainda que em condições "infinitamente longe daquelas que o mais grosseiro dever de humanidade e o mais vulgar patriotismo impõem a todos os governos civilizados". ⁽³⁰²⁾

Registra que ainda não se fabrica vacina no Império; lembra que seria necessário exigir-se "a vacina obrigatória para as crianças no primeiro ano da vida e revacinação obrigatoriamente periódica em tôdas as idades". ⁽³⁰³⁾ exigindo-a em toda a vida escolar; apresenta estatísticas européias de medicação preventiva; mostra a necessidade de organizar-se o serviço de higiene escolar, com inspetores médicos, um em cada distrito, sob a chefia agregada à Diretoria Geral de Instrução, e como João Barbosa, relativamente às prisões, em 1843, encarece a criação da estatística da higiene escolar, para que se resolvam as gravíssimas questões que se agitam no domínio da salubridade das escolas.

É razoável que êsse homem de gênio realizasse aos 33 anos tão grande curso de pedagogia, baseado nas leituras que, desde menino, fizera na biblioteca do pai e na própria que se avolumava e enriquecia. Mas é justo que

⁽³⁰¹⁾ Idem, pág. 344.

⁽³⁰²⁾ Idem, pág. 345.

⁽³⁰³⁾ Idem, pág. 345.

se saliente a elevação de vistas, a nobreza e oportunidade dos conceitos, a segurança das análises e a firmeza das conclusões. Nenhum educador brasileiro excede e parece que nenhum o iguala. É natural que a nação não o seguisse: somos ainda muito poucos para pensar, no imenso território que mal se desbravou em um têrço; somos raças de dispares origens, ainda não amalgamadas; vivemos em séculos sucessivos e contemporâneos, se olharmos para as avenidas das cidades cosmopolitas e para os lugarejos perdidos junto à mataria em que a onça fareja, mal assustada pelo buzinar dos carros, e pelos silvos das locomotivas ou pelo roncar dos aviões.

A grandeza do magistério de Rui será aquilatada na distância de séculos porvindouros, mas a nação que hoje se empluma, homens que já não ouviram suas profecias, não deve perder a palavra do mestre e precisa sentir-se obrigada a transformá-la em ação.

2.^o — CONCLUSÕES DO PARECER DE 1882 E DOS RELATÓRIOS DE 1858-1861-1866

Aqui se encontram de novo o pai e o filho, no mesmo entusiasmo, na mesma fé.

João Barbosa dissera em 1858: "Ao levantar mão dêste trabalho, afigura-se-me que da parte de alguns espíritos medrosos de tóda ação, se assacará ao plano, aliás curto, que humildemente traço, pôsto que tão autorizado, a pecha de muito dispendioso. A êsses não, que êsses só sabem abençoar o progresso quando chega mas não trabalham para o produzir; porém àqueles cujo coração põe os interesses morais e políticos do presente e do futuro acima das cifras, a êsses peço observem que nem tóda a reforma apontada é para se verificar duma vez; e que, por outro lado, as despesas que trará, se se cortarem pretensões e criações inconsideradas, não serão maiores do que a quantia que, o ano passado, se consignou para o aumento dos ordenados no magistério público. Em todo o caso, a questão das cifras deve aqui ser sotoposta. Reparem que é mais profunda do que se pensa aquela sentença do célebre parlamento inglês: "Já d'agora em diante o mestre, e não o canhão, é que há de ser o árbitro dos

destinos do mundo". Todos aquêles, que alguma parte de intervenção oficial temos no legislar, regular e dirigir o andamento da educação nacional, por uma vez compenetro-nos de que conosco mais que com outra nenhuma nação falava o Prelado Francês, que escreveu estas palavras tão resolutas e tão cheias de verdade: "Não tememos aventurar que no ponto a que somos hoje chegados, não só na França, mas em grande parte do mundo, é forçosamente preciso que a instrução salve a sociedade, regenerando-a, ou que a perca acabando de a corromper". No cabo de tudo pode ser que com razão me acusem em capítulos de franqueza e inoportunidade; não me defendo; obedeci a uma voz interior: escrevi com abundância do coração, e tenho de fé que, em casos tão altos, deve um homem de bem apostolar segundo o preceito de S. Paulo: "Árgue óbseca, increpa, insta — opportune et inopportune" ⁽³⁰⁴⁾

Em 1861, reclamava sua qualidade de apóstolo, que o filho veio ser em proporções agigantadas: "Porei aqui remate a êste papel; e nesta ocasião em que outro, apóstolo como eu da cultura popular, encarando o aspecto das cousas atuais, sentiria talvez n'alma fazer-se noite profunda; eu, pelo contrário, cerrando êste relatório, sinto em mim a animação, a tranqüilidade e o consôlo, que a consciência não nega às boas ações e às intenções puras; pelo que peço licença para terminar repetindo, em descorada linguagem, as nobres palavras, que outro evangelizador da instrução popular dizia eloqüentemente ao seu país atrasado, a quem êle prezava, mas que resistia, como aqui, ao melhoramento, de que necessitava e que se lhe oferecia. ⁽³⁰⁵⁾

Por fim, em 1866, um tanto magoado e como decepcionado ante as dificuldades de execução das medidas legisladas, em sua laboriosa administração: "Tenho terminado evitando o desagrado das repetições; visto como quase tudo o que hoje aqui expendo, tem sido objeto de reiteradas solicitações e tentativas minhas, a despeito dos espinhos que a estrada me oferece, mas que não me demo-

⁽³⁰⁴⁾ Oliveira, João José Barbosa d', *Relatório sôbre a Instrução Pública*, 1858, págs. XXXVII-XXXVIII.

⁽³⁰⁵⁾ Idem, 1861, págs. 49-50.

vem do meu dever, e do desejo de ver a província reassumir os gloriosos títulos de Atenas brasileira. Espero que os bons patriotas não me estranharão a ambição tão natural". (306)

Em 1882, o filho glorioso termina, também um tanto patético, seus alevantados pensamentos: "Aqui rematamos este parecer, cujas lacunas a sabedoria da Câmara suprirá. Assim alumie os debates, de cujo seio deve emergir a reforma, esse patriotismo profundo e essa altíssima compreensão dos deveres do Estado, que reclama, neste grande século, a solução dos problemas do ensino. Sem uma resolução decidida a vastos sacrifícios e a transformações radicais, não vos aventureis às dificuldades da questão. Melhor é não encetá-la, do que falsear-lhe o caminho. Antes o *status quo*, com tôdas as suas misérias, do que uma reforma avara, abortiva, sem elevação, desorientada do rumo científico e liberal do nosso tempo. Se, porém, vos achais seriamente deliberados a lançar as bases de um sistema de educação nacional, mero *desideratum* até hoje entre nós, cumpre transpordes o limite das considerações ordinárias, medindo unicamente pela extensão do vosso amor da pátria a audácia das vossas deliberações. E, se, como devemos esperar, este é o sentimento que vos domina, certamente não será no meio de vós que o nosso projeto suscitará contra a comissão o reparo de pródiga ou exagerada. Resta-nos apenas solicitar a vossa benevolência para as imperfeições do projeto que temos a honra de apresentar-vos". (307)

São dois educadores, pai e filho, tenazes, esclarecidos, verdadeiros, abnegados, patriotas. A Bahia não ouviu ao pai; o Brasil não atendeu ao filho. O século foi de interesse, não foi de devotamento. As idéias, porém, vencem o tempo. Quando, no segundo centenário, procurarem os pósteros firmar a característica fundamental de Rui, o mestre surgirá cândido e eterno nas campanhas da pregação democrática, no apuramento da língua nacional, no esforço maior de dar base à educação do Brasil.

(306) Idem, 1866, pág. 13.

(307) Barbosa, Rui, *Reforma do Ensino Primário*, 1882, página 348.



VII

EDUCADOR DO FUTURO E PREGADOR DO SEU TEMPO

Ensinou Rui Barbosa, pelo exemplo e pela palavra. Seu exemplo pouco influíu, porque excedia à coragem dos nossos homens e lhes punha em perigo os interesses. A política de Rui era a que conduzia à derrota eleitoral em meio da admiração e simpatia dos burgueses reconfortados e dos intelectuais imaginosos. Ele mesmo não se liga ao regime; foi radical na Monarquia e quis fazer conservadora a República. Seu espírito era astral e podia pairar acima dos interesses, mas seus discípulos, seus admiradores, os chefes, os eleitores, a massa, não erguiam a vista, ficavam presos à necessidade do equilíbrio do dia, da hora, do minuto.

Para Rui, na luta política, a vitória moral era uma compensação social: seu ganha-pão era a advocacia: a política, uma ampliação da personalidade, um exercício de mando espiritual, uma oportunidade de praticar o sacrifício, de estadear a pujança de suas forças, no milagre de um organismo que os amigos, por vezes, temiam succumbisse em meio da refrega.

Sua coragem era ainda maior no momento de abandonar uma verdade de ontem e proclamar uma certeza de hoje. A verdade é eterna, sem dúvida, mas terá de chegar ao foco da consciência para poder ser defendida. Para Rui, a penetração intelectual, a rapidez da visão, a riqueza e variedade dos padrões históricos, os quase estereótipos de seus lances políticos, conduzidos por um quase instinto de liberdade e de revolta contra a prepotência, eram vetores de força vertiginosa, que a nação admirava sem poder seguir.

Ele deixou lições memoráveis, ao povo ignorante e imaginoso e aos interesseiros da política, homens práticos, visões seguras da oportunidade do triunfo pessoal. Que maior que a resposta a um Senador da República, a lhe pedir de joelhos aceitasse a candidatura civil, para não desabar sobre o grupo a morte moral do ridículo? Que mais sublime que o pervagar avenidas alcatifadas e estradas poeirentas, acordando o povo para as urnas, donde sairia consagrado o adversário? Sua doutrinação era por vezes causticante; sempre franca, destemida, intransigente, conduzindo às conclusões lógicas, doesse em quem doesse.

Como é natural, para esta antologia, escolheremos de sua ciclópica produção, os trechos de caráter educativo, quer diretamente ligados ao ensino e sua organização, quer destinados à condução moral e política das classes sociais. Outros já se acham em capítulos anteriores e muitos ficarão esquecidos, para não exceder os limites razoáveis este ensaio. Não atenderemos à sucessão cronológica; buscaremos apenas o nexos dos esforços disciplinadores que o mestre desenvolveu.

Antes dos cinquenta anos, no amargor de suas decepções da República, ele vergastava o Brasil, elogiando discurso de Francisco de Castro: "Nessa espécie de marasmo senil que se apoderou desta sociedade envelhecida no berço, a voz de um homem de ciência, repassada no exemplo da sua vida, apostolando à geração nova, ameaçada pela precocidade na decadência, a confiança na eficácia regenerativa do trabalho intelectual e no amor da verdade, é um desses sucessos, que aos menos contentes da sua época e da sua nacionalidade faz assomar aos lábios as palavras de Tácito: "Neque adeo sterile virtutum fuit sæculum, quin et bona exempla prodiderit". (308)

No mesmo artigo, dá um quadro triste do Brasil de cinquenta anos passados: "É a segunda vez que o insigne professor deixa os vincos da sua eloquência nessas regatias do governo republicano contra o ensino superior. A prodigalidade metida a economia depois de falida, entendeu que o primeiro excesso, cujo escândalo devia desapa-

(308) Castro, Francisco de, *Discursos (A oração do parainfo, Rui Barbosa)*, págs. 49-50.

recer da lista do seu supérfluo, era o luxo dessas instituições, que, nas Alemanhas, nas França, nas Itália, em tôdas as nações carecentes de restaurar o organismo ar-ruinado, tem sido sempre o primeiro objeto da atenção de pensadores e estadistas. No Brasil político, no Brasil administrativo, no Brasil legal, pereceu êsse sentimento, ainda não morto, felizmente, no Brasil intelectual. Hoje mais do que nunca há, entre nós, o mais profundo antagonismo entre êsses dois mundos. Enquanto a nação pensante conserva ainda, na sua opacidade crescente, alguns resquícios da antiga impregnação moral, como os últimos raios refletidos nas trevas, pela face de um bólido, a que se subtraiu o contacto da luz, o Brasil oficial está literalmente reduzido à universalidade do sofisma, à privilegiada falsificação de tudo, a um grande mecanismo destinado estritamente a fabricar o chefe do Estado e os suzeranos provinciais. Todos nós pouco mais somos que uns comediantes, movendo-se neste tablado, de que se sumiu quase inteiramente a sinceridade, afugentada pelo desânimo, pela solidão, ou pelo terror. O ensino superior não pode resistir a êste meio: deve declinar e fenecer. Dêsses projetos legislativos, porém, que "todos os anos lhe preparam a desorganização e a morte", não se carregue a culpa ao predomínio legislativo. Do Poder Legislativo, nesta colônia dos nossos credores estrangeiros, pouco mais resta que a sombra. Mas a essa mesma devemos alguns benefícios inolvidáveis, como de nos ter salvado, há quatro anos, da ditadura e, há dois meses, da polícia turca. Quanto ao mais, o que nos tem afligido, é antes a subserviência do parlamento que essa tirania parlamentar, cuja extinção "O Aristóteles moderno" indigita como a missão capital das modernas democracias". (300)

Não parece que Spencer tivesse rigorosamente êsse pensamento. "O Aristóteles moderno" havia dito em seu "O Indivíduo contra o Estado", que a função do liberalismo no passado tinha sido limitar o poder dos reis e, no futuro, seria limitar o poder dos parlamentos. Nem eram as democracias modernas que teriam essa função, nem pela subserviência se chegaria diretamente à ditadura parlamentar. Não há dúvida, porém, que os corpos legislativos, submetendo-se às injunções do Executivo, po-

(300) Idem, págs. 50-51.

dem criar ditadura efetiva, contra a qual o cidadão nenhuma resistência conseguirá opor, salvo na seleção das campanhas eleitorais. Daí à extinção do parlamento há alguma distância.

Em múltiplos reencontros, apostrofa o adversário, o Governo, o poder, quer na imprensa, quer na tribuna das conferências, quer no parlamento, de lança em riste contra a Igreja, que depois exalta, defendendo a liberdade de pensar e de falar, fazendo a apologia de Pombal e de Herculano, proclamando a inocência de Dreyfus, reabilitando Swift, escarpelando Francia e Rosas, batendo às portas do Supremo Tribunal, ou jornadeando de S. Paulo a Minas, em clangorosas campanhas de candidato.

Mas ele sabia que todo esse sacrifício era inútil para as vitórias partidárias, e confessava: "os que governam, os que hão de governar sempre o mundo, não são os rigoristas da lógica, mas os oportunistas da inconseqüência. A arte da transação a que se reduz tôda a sabedoria da política e todo o segredo da vida, não vem a ser, afinal, outra coisa". ⁽³¹⁰⁾

Sua atitude de luta não desaparecia jamais; surgiam, porém, momentos de doutrinação, tranqüila, assumindo o sentido filosófico e humano, que teria sido fundamental, se educado num sistema universitário que o Brasil não possuía e hoje forceja por consolidar.

Aos 54 anos, ele veio a ensinar à mocidade falando à nação, na pessoa dos alunos do Colégio Anchieta, depois da experiência de derrubar a Monarquia e de resistir à desorganização da nossa República personalista: "As formas políticas são vãs, sem o homem que as anima. É o vigor individual que faz as nações robustas. Mas o indivíduo não pode ter essa fibra, esse equilíbrio, essa energia, que compõe os fortes, senão pela consciência do seu destino moral, associada ao respeito desse destino nos seus semelhantes. Ora, eu não conheço nada capaz de produzir na criatura humana em geral esse estado interior, senão o influxo religioso. Nem o ateísmo reflexivo dos filósofos, nem o inconsciente ateísmo dos indiferentes são compatíveis com as qualidades de ação, resistência e disciplina essenciais aos povos livres. Os descrentes, em geral,

⁽³¹⁰⁾ Barbosa, Rui, *Cartas de Inglaterra*, 1896, pág. 221.

são fracos e pessimistas, resignados ou rebeldes, agitados ou agitadores. Mas ainda não basta crer: é preciso crer definida e ativamente em Deus, isto é, confessá-lo com firmeza e praticá-lo com perseverança". (311)

Sua mensagem era clara e deve ser ouvida, nesta quadra tumultuosa em que a onda assoberbante do interesse envolve a nação, criando rancores nos oprimidos e displicência nos que mandam e desmandam nos tributos ou dêles tiram vantagens inconfessáveis: "Não é a soberania do povo o que salva as repúblicas. Não são as urnas eleitorais que melhoram os governos. Não é a liberdade política o que engrandece as nações. A soberania do povo constitui apenas uma força, a grande força moderna, entre as nações embebidas na justa aspiração de se regerem a si mesmas. Mas essa força popular há mister dirigida por uma alta moralidade social. As eleições mudam os governos, mas não os reformam. As liberdades políticas não têm por objeto satisfazer a vaidade dos cidadãos, entregando-lhes, em frações dispersas, o ceptro do poder. O verdadeiro destino dessas liberdades está em revestirem e abroquelarem as liberdades civis, isto é, os direitos da consciência, da família e da propriedade. Essas três categorias de direitos ancoram na palavra divina, a saber, na divina constituição do homem". (312)

Dera completa e exuberante lição, no sentido de criar esse homem, que infelizmente rareia, tranqüilo, operoso, sincero criador de organismos para a grandeza da Pátria: "Mocidade vaidosa não chegará jamais à virilidade útil. Onde os meninos camparem de doutôres, os doutôres não passarão de meninos. A mais formosa das idades ninguém porá em dúvida que seja a dos moços: tôdas as graças a enfloram e coroam. Mas de tôdas se despiu, em sendo presunçosa. Nos tempos de preguiça e ociosidade, cada indivíduo nasce a regurgitar de qualidades geniais. Mal esfloraram os primeiros livros, e já sentem com força de escrever tratados. Dos seus lentes desdenham, nos seus maiores desfazem, chocarriam dos mais adiantados em anos. Para saber a política, não lhes foi mister conhecer o mundo, ou tratar os homens. Extasiados nas frases pos-

(311) Barbosa, Rui, *Palavras à Juventude*, 1933, págs. 91-92.

(312) Idem, págs. 90-91.

tiças e nas idéias ressonantes, vogam à discrição dos enxurros da borrasca, e colaboram nas erupções da anarquia. Não conhecem a obediência dos superiores e a reverência aos mestres. São os árbitros do gosto, o tribunal das letras, a última instância da opinião. Seus epigramas crivam de sarcasmos as senhoras nas ruas: suas vaias sobem nas escolas, até à cátedra dos professores. É uma superficialidade satisfeita e incurável, uma precocidade embotada e gasta, mais estéril que a velhice. Deus a livre a esta de tais sucessores, e vos preserve de semelhantes modelos". (313)

Aos 71 anos, quando já pudera ter vivido oito na contemplação da sua obra polimorfa e mal saíra das fogueiras crepitantes das suas extenuantes campanhas políticas, em que foi sempre o mais moço, o mais viril e destemido dos combatentes, escreve o seu testamento, que esta geração talvez não possa ainda receber: "Entrelaçando a colação de vosso grau com a comemoração jubilar da minha, e dando-me a honra de vos ser eu parainfo, urdis, desta maneira, no ingresso à carreira que adotastes, um como vínculo sagrado entre a vossa existência intelectual, que se enceta, e a do vosso padrinho em letras, que se acerca do seu termo. Do ocaso de uma surge o arrebol da outra. Mercê, porém, de circunstâncias inopinadas, com o encêrro do meu meio século de trabalho na jurisprudência se ajusta o remate dos meus cinquenta anos de serviços à Nação. Já o jurista começava a olhar com os primeiros toques de saudades para o instrumento, que, há dez lustros, lhe vibra entre os dedos, lidando pelo direito, quando a consciência lhe mandou que despisse as modestas armas da sua luta, provadamente inútil, pela grandeza da pátria e suas liberdades, no parlamento. Essa remoção da metade total de um século de vida laboriosa para o desentulho do tempo não se podia consumir sem abalo sensível numa existência repentinamente decepada. Mas a comoção foi salutar, porque o espírito encontrou logo seu equilíbrio na convicção de que, afinal, me chegava eu a conhecer a mim mesmo, reconhecendo a escassez de minhas reservas de energia, para acomodar o ambiente da época às minhas idéias de

(313) Idem, págs. 27-28.

reconciliação da política nacional com o regime republicano. Era presunção, era temeridade, era inconsciência insistir na insana pretensão da minha fraqueza. Só um predestinado poderia arrostar empresa tamanha. Desde 1892 me empenhava eu em lutar com êsses mares e ventos. Não os venci. Venceram-me eles a mim. Era natural. Deus nos dá sempre mais do que merecemos. Já me não era pouco a graça (pela qual erguia as mãos ao céu) de abrir os olhos à realidade evidente da minha impotência, e poder recolher as velas, navegante desenganado, antes que o naufrágio me arrancasse das mãos a bandeira sagrada. Tenho o consôlo de haver dado a meu país tudo o que me estava ao alcance: a desambição, a pureza, a sinceridade, os excessos de atividade incansável, com que desde os bancos acadêmicos o servi, e o tenho servido até hoje. Por isso me saí da longa odisséia sem créditos de Ulisses. Mas, se o não soube imitar nas artes medrançosas de político fértil em meios e manhas, em compensação tudo envidei para inculcar ao povo os costumes da liberdade e à república as leis do bom govêrno, que prosperam os Estados, moralizam as sociedades, e honram as nações. Preguei, demonstrei, honrei a verdade eleitoral, a verdade constitucional, a verdade republicana. Pobres clientes estas, entre nós, sem armas, nem oiro, nem consideração, mal achavam, em uma nacionalidade esmorecida e indiferente, nos títulos rotos do seu direito, com que habilitar o mísero advogado a sustentar-lhes com alma, com dignidade, com sobrançaria, as desprezadas reivindicações. As três verdades não podiam alcançar melhor sentença no tribunal da corrupção política do que o Deus vivo no de Pilatos!" ⁽³¹⁴⁾

Nessa oração jubilar, seu pensamento ainda volvia para as campanhas de meio século, em tórno dos mais graves problemas da História Nacional, mas a alma inteira do mestre aí se reflete: a unidade e colaboração da vida e da morte; a santidade da ira patriótica, na defesa dos ideais que fundamentam e consolidam as nações; o sentido da igualdade no meio das desigualdades da natureza; a força da oração e do trabalho; a união da leitura,

(314) Barbosa, Rui, *Oração aos Moços*, 1949, págs. 13-17.

que traz a sabedoria armazenada, com o pensamento que transforma as aquisições dirigidas; a inutilidade das aparências do saber, que enfraquecem nossa pátria; a consagração à "lei", num país onde a lei não exprime o pensamento da maioria, anomalia contra que encheu a vida inteira de combates; o corar menos de ter errado que de se não emendar; a presença eterna de Deus.

Ele ensina e fala em lição várias vezes. É o mestre, é o professor de gerações, guieiro de multidões. E nesse documento definitivo, alerta-nos na defesa moral e material da pátria: "O Brasil, em 1917, plantou a sua bandeira entre as da civilização nos mares da Europa. Daí não se retrocede facilmente, sem quebra de seriedade e do decoro, se não dos próprios interesses. Mais cuidado tivéssemos, em tempo, com os nossos, nos conselhos da paz, se nêles quiséssemos brilhar melhor do que brilhamos nos atos da guerra, e acabar sem contratempos ou dissabores. Agora, o que a política e a honra nos indicam, é outra coisa. *Não busquemos o caminho de volta à situação colonial. Guardemo-nos das proteções internacionais. Acautelemo-nos das invasões econômicas. Vigiamo-nos das potências absorventes e das raças expansionistas. Não nos temamos tanto dos grandes impérios já saciados, quanto dos ansiosos por se fazerem tais à custa dos povos indefesos e mal governados. Tenhamos sentido nos ventos, que sopram de certos quadrantes do céu. O Brasil é a mais cobiçável das prêsas; e, oferecida, como está, incauta, ingênua, inerte, a tôdas as ambições, tem, de sobejo, com que fartar duas ou três das mais formidáveis*". (315)

Nesta página comovida, que sublinhamos pela transcendência do seu sentido nacional em que se lê a saudade dos campos rasos das batalhas da sua mocidade, o inclito evangelizador reproduz, mais uma vez, o gênio do velho pai, nos arroubos de sua eloquência. João Barbosa, aludindo às forças desencadeadas da sociedade, havia lançado à face de Pedro II, que visitava a Bahia, em 1859, — "os ventos que sopram dos quatro pontos do céu".

E logo vem do filho o remédio para os males mais graves que achamos em nossa Pátria: — sentimento de inferioridade, que se traduz em arrebatamentos de impá-

(315) Idem, págs. 91-92.

fia regional ou local, incontido pendor a imitação de costumes estrangeiros, quase sempre de classes baixas, ou de doutrinas de minorias desautorizadas de representar suas nações; indolência e descaso nos problemas de ordem política, considerada indigna da inteligência e da nobreza de caráter, a ponto de ausentar mais e mais a aristocracia do pensamento e a eficiência da ação. "Mas o que lhe importa, é que dê comêço a governar-se a si mesmo; porquanto nenhum dos árbitros da paz e da guerra leva em conta uma nacionalidade adormecida e amenizada na tutela perpétua de governos, que não escolhe. Um povo dependente no seu próprio território e nêle mesmo sujeito ao domínio de senhores não pode almejar sèriamente, *nem sèriamente manter a sua independência para com o estrangeiro*. Eia, senhores! Mocidade viril: Inteligência brasileira: Nobre nação explorada! Brasil de ontem e amanhã! Dai-nos o de hoje, que nos falta. *Mãos à obra da reivindicação de nossa perdida autonomia; mãos à obra da nossa reconstituição interior; mãos à obra de reconciliarmos a vida nacional com as instituições nacionais; mãos à obra de substituir pela verdade o simulacro político da nossa existência entre as nações. Trabalhai por essa que há de ser a salvação nossa. Mas não buscando salvadores. Ainda vos podereis salvar a vós mesmos. Não é sonho, meus amigos; bem sinto eu, nas pulsações do sangue, essa ressurreição ansiada. Oxalá não se me fechem os olhos, antes de lhe ver os primeiros indícios no horizonte. Assim o queira Deus*". (316)

A afirmativa amarga de ser o Brasil a prêsa mais cobiçável, inserida neste patético final de testamento, já êle a fizera, anos antes, na festa do jubileu literário que êle preferiu fôsse político, aos ouvidos da multidão do Campo de São Cristóvão e à vista das mais altas expressões da cultura nacional.

A evangelização das massas, a iluminação das elites, essa missão de educador e de apóstolo, êle a começara nos bancos escolares, na tribuna do Ginásio Baiano, entre o enlêvo do pai, o orgulho do mestre, a admiração de todos, ante um menino de 16 anos, que parecia falar a colegas

(316) Idem, págs. 92-93.

que se diplomassem numa escola novel, ou se licenciassem numa Faculdade de Filosofia: "Bem hajam pois os que esquecendo glórias mundanas, a despeito de mal entendidos preconceitos, sacrificando interesses e amor-próprio, se vão consagrar, no retiro e no silêncio, à mais grandiosa profissão que o homem pode abraçar, a educação da juventude; bem hajam, que um consôlo, uma esperança hão de ter sempre que lhes amacie as mágoas do coração, que, em meio das asperezas da vida, o céu os há de orvalhar sempre com suas bênçãos, e robustecê-los, e acalentá-los nas tribulações; bem hajam porque, como Cristo, abnegaram a si próprios em bem da humanidade, e, como Cristo, vêm trazer a regeneração ao mundo". (317)

E logo, num voto de solidariedade que só interromperia com a morte: "Ao vosso reclamo, de longe ou perto, nas vitórias ou nos reveses, nos prazeres ou nas aflições, porei sempre as minhas vistas em acompanhar-vos na cruzada regeneradora, e quando vos faltar o alento nas dificuldades ou na dúvida, apontar-vos para o nascente que vos está sorrindo luz e esperança (Era êle que apontaria, em meio à confusão). Ânimo, pois! Nunca a descrença vos resfrie o coração, nunca vos desmaiem reveses, antes, sejam-vos estímulo e incentivo a mais arremessadas aspirações, a mais atrevidos cometimentos; ânimo! que o futuro vos espera; ânimo que os espinhos se hão de converter em flôres, e as palmas do martírio se hão de trocar em lauréis de triunfo". (318)

Assim falava o menino de 16 anos, surpreendendo ao pai e ao futuro Barão de Macaúbas.

Segue-se, ininterrupto, o magistério do orador: ao povo e aos juizes, aos governos do País e aos embaixadores das nações, a deputados e a senadores, a adversários e a correligionários, garantindo a eleição de um concorrente do partido oposto ou destruindo a invencibilidade do correligionário, que se subleva contra o próprio partido.

Seria alongar demais êste trabalho reproduzir, em trechos épicos, os exemplos de linguagem e de coragem cívica, quase temeridade, que encheram os últimos vinte

(317) Barbosa, Rui, *Novos Discursos e Conferências*, 1933, página 3.

(318) Idem, pág. 4.

anos de monarquia e trinta e quatro de república. Sua produção está em antologias e na bibliografia que a "Casa de Rui Barbosa" coordena e publica, num trabalho monumental digno da vida do seu imortal patrono.

Há, na vida dêsse grande homem, alguma coisa de miraculoso. Nem Cipriano Barata, nem João Barbosa foram menos ousados. Cipriano é uma existência de idealismo que acaba na angústia e no nada; João Barbosa esvai-se na mesma ansiedade mas immortaliza-se no filho; Rui Barbosa, no seu triunfo, no seu equilíbrio mental, na sua vontade, na sua resignação de mestre, é um símbolo que ficará às gerações vindouras, como imenso farol de uma época obscura de interesse, de mediocridade, de culto da incompetência e de horror à responsabilidade.

Ele foi o sacrifício, foi a erudição e o supremo domínio do saber jurídico, foi a responsabilidade integral, na defesa das instituições que supunha justas e capazes de dar ao Brasil a felicidade de nação e o poder de Estado. Mas foi isso tudo e só isso.

Apesar do calor do gênio e do impulso de herói, Rui teve a descrença do professor, que acaba duvidando da utilidade do seu esforço, certo ceticismo bonachão que faz o mestre quando ele não se faz intransigente e irritado.

Rui parecia sincero quando, em Nova Friburgo, falando aos alunos dos Jesuítas, se confessava "um homem de luta e combate, cumulado de ódios, mortificado de reveses, golpeado de provações", "um político malogrado, com todos os seus erros e tôdas as suas culpas, tôdas as suas queixas e todos os seus pecados, com todos os defeitos característicos e todos os vícios irremediáveis de uma carreira, em que se lhe esterilizou o melhor de sua natureza: o gosto das coisas intelectuais, a estima dos prazeres desinteressados, a elevação da vida espiritual". ⁽³¹⁹⁾

Chama-se a si mesmo "estoutro pregador de verdades inúteis e conselhos desprezados", quando permite, em outubro, a reedição do discurso de 24 de maio de 1897, na Bahia. Naquele momento já dizia: "Condescendendo com êsses entusiastas, o autor não tem ilusões. Pouco mais

⁽³¹⁹⁾ Barbosa, Rui, *Palavras à Juventude*, 1933, pág. 14.

poderá esperar do público em geral que a indiferença, com que já os acolheu a política, desmentindo, ainda bem, o falso testemunho de haver o orador, na sua excursão à Bahia, servido a planos oficiais". (320)

Dois dias depois, noutro discurso, afirmava como mestre: "O fato dominante na atualidade é a recrudescência de esforços para estabelecer o regime da força contra as idéias, do tumulto contra o direito". (321)

Depois, denunciando a inferioridade da República perante os hábitos da Monarquia: "Sob a República, em que essas liberdades caíram quase em desuso para o povo, e são de ordinário mal vistas, ou suspeitas à autoridade, a multidão, que não ouve, não discute, não raciocina, pretende julgar e condenar, decretar e executar. O terreno perdido pelo direito foi ganho pelo crime. A área, de que se enxotou a palavra, entregou-se ao motim". (322)

Vimos escolhendo trechos em que se apresenta o filósofo e mestre. Não nos interessa o jurista, o político, o advogado, o legislador, o diplomata, ou o estadista. Outros os têm estudado. Já salientamos o valor do educador, evidentemente superior a todos os educacionistas que têm apenas travado a marcha de nossa cultura. Sobretudo, importava-nos examinar o filósofo, o homem de bastante autocritica para desprezar, ao longe da fogueira política, em que a perdia, a trivialidade do momento e encarar as verdades mais ou menos permanentes da vida.

Verdade é que os rancores partidários, que um grupo de amigos cultivava, turvam demais a pura doutrina do sábio. Há trinta e dois anos, durante a primeira República, falando aos atiradores baianos, a riqueza verbal e o colorido das imagens lhe rouba a serenidade da doutrina. "O mal da Bahia", "A política e a politicalha" são dois trechos verdadeiros, mas excessivamente esbraseados. O segundo servirá de exemplo e ensinamento, suavizando a acidez do primeiro: "Política e politicalha não se confundem, não se parecem, não se relacionam uma com a outra. Antes se negam, se excluem, se repulsam mutuamente.

(320) Barbosa, Rui, *Discursos e Conferências*, 1907, pág. 391.

(321) Idem, pág. 487.

(322) Idem, pág. 490.

A política é a arte de gerir o Estado, segundo princípios definidos, regras morais, leis escritas, ou tradições respeitáveis. A politicalha é a indústria de o explorar a benefício de interesses pessoais. Constitui a política uma função, ou conjunto das funções do organismo nacional: é o exercício normal das forças de uma nação consciente e senhora de si mesma. A politicalha, pelo contrário, é o envenenamento crônico dos povos negligentes e viciosos pela contaminação de parasitas inexoráveis. A política é a higiene dos países moralmente sadios. A politicalha, a malária dos povos de moralidade estragada". (323)

Antevendo o movimento, aliás frustrado, ou talvez ainda em marcha, da revolução de 1930, exclamava, ensinando sempre, dando-nos na velhice um período que recorda os ciclóticos da sua mocidade transbordante: "Enganam-se muito mal enganados, senhores, os que cuidam que a esse movimento de profunda e irresistível democratização, cujas ondas lavaram o Império moscovita, submergindo o despotismo russo, não obstante a eternidade aparente dos seus alicerces, espalharam, além pelo Extremo Oriente, sacudindo a imobilidade asiática nos seus fundamentos, levaram as reivindicações populares até à China, paradoxalmente republicanizada, e estão revolvendo o mundo todo nas suas mais insondáveis profundezas, como se todo o sistema humano do globo entrasse em fusão nos moldes misteriosos da Providência, e dêles estivessemos para ver sair, totalmente reconstituído, o regime político do universo; muito mal enganados estarão, senhores, torno a dizer, os que acreditarem que a essa preamar universal da conquista dos governos pelos povos escapará indene a América Latina, e, com especialidade, o nosso Brasil". (324)

E, depois de projetar sobre o panorama do mundo a luz de sua inteligência semidivina, entre previsões sombrias, ao conspecto do exemplo moscovita, encarando os esbulhos aos povos e prevendo a revolta dos resignados do Brasil, onde não se deve "fiar no estribilho de que o povo é de carneiros ou muares", (325) realça, em lampejos, a

(323) Barbosa, Rui, *Novos Discursos e Conferências*, 1933, pág. 385.

(324) Idem, págs. 387-388.

(325) Idem, pág. 391.

nobreza de nossa bandeira, que os atiradores trarão de volta à Bahia, e manda-lhe um aviso, que ainda é oportuno: "Recolhei estas flôres, êstes aplausos, estas ovações, que lhe pertencem. Mostrai-lhe esta bandeira, que ela tantas vêzes tem servido com êsse impetuoso entusiasmo da honra e êsse calor de patriotismo, que são a glória do seu caráter. Jurai-lhe sôbre êste símbolo augusto que saibereis corresponder aos reclamos da nossa Pátria, no meio da transformação geral, por que vai passar o mundo civilizado. Falai-lhe das galas e belezas da metrópole, que tendes admirado. Retende, enfim, no seio da alma, as emoções da vossa estada festival no coração do território brasileiro. Mas lembrai-vos de que êste coração, grande e anêmico, está pedindo o sangue vivificante, que lhe minguava, sangue novo, sangue enérgico, sangue puro, e de que êle só lhe poderá vir dos membros dêste grande corpo, onde se cultivar a regeneração das qualidades, que a nossa rebaixada política e a nossa preguiça moral deixaram desaparecer de nossos costumes". (326)

E sua consciência de mestre das multidões, de professor de coevos e porvindoíros, leva-o a recusar a qualidade de literário para seu jubileu de 1918. Êle é político, e invoca Voltaire e Victor Hugo. Ê ação, é construção, é luta pela organização nacional. A isso chamaremos pedagogia social, educação no mais alto sentido do pensamento. E êle o diz, com o brilho e pureza de sua arte, ornamento supremo de sua vocação: "Os órgãos de publicidade, que redigi, eram todos êles de política militante; os livros, que escrevi, trabalhos de atividade pugnaz; as situações em que me distingui, situações de energia ofensiva ou defensiva. Propugnei ou adversei governos; golpeei ou escudei instituições; abalei até à morte um regime e colaborei decisiva e capitalmente no erigir de outro. Pelejei contra ministros e governos, contra prepotências e abusos, contra oligarquias e tiranos". (327)

E, numa plena confissão: "Ensinei com a doutrina e o exemplo, mas ainda mais com o exemplo que com a doutrina, o culto e a prática da legalidade, as normas e o

(326) Idem, pág. 399.

(327) Idem, pág. 417.

uso da resistência constitucional, o desprezo e o horror da opressão, o valor e a eficiência da justiça, o amor e o exercício da liberdade". (328)

Para caracterizar-se definitivo, nos três nobres ministérios da firmeza da sociedade: "Uma existência vivida assim nos campos de batalha, tecida assim, toda ela, dos fios de ação combatente, não se desnatura da sua substância, não se desintegra dos seus elementos orgânicos, para se apresentar desvestida e transmutada naquilo de que ela tem menos, na mera existência de um homem de letras. Como quer que se encare, boa ou má, é a de um missionário, é a de um soldado, é a de um construtor". (329)

Aí se vê, quase aos setenta anos, renovar-se o artista das pinceladas do retrato de Swift, que ele enquadrou aos trinta e oito. É uma das qualidades do professor, guardar, no mais profundo da sua memória inconsciente, nos exemplos recolhidos na erudição e na cultura, matéria de doutrina e de ação. Raro é o mestre que não sofre essa deformação, pelo exercício constante da vontade, em luta contra as tendências naturais do meio, dos seus alunos e discípulos e de si mesmo.

(328) Idem, pág. 417.

(329) Idem, pág. 417.



ÍNDICE



<i>Motivos de incompreensão</i>	7
<i>Antecedentes da formação de Rui</i>	13
<i>Influência doméstica e escolar em Rui</i>	33
<i>Desenvolvimento da personalidade do erudito e educador apóstolo</i>	57
<i>Concordâncias e desacordos entre os relatórios do pai e os pareceres do filho</i>	75
1.º — Intervenção do Clero na Escola. — Escola Leiga	76
2.º — Exames ou concursos repetidos de professores primários	77
3.º — Exames de admissão à Escola Normal....	79
4.º — Internato ou Externato	81
5.º — Obrigação Escolar	85
6.º — Liberdade de Ensinar	90
7.º — Estatística Escolar	97
8.º — Graus Universitários pelo Estado. Ministério da Educação	100
9.º — Despesas com o Ensino Público. Sua incomparável fecundidade	107
<i>O didata filósofo e prático</i>	111
1.º — Métodos e programa escolar	111
2.º — Métodos das atividades especiais da escola	116
A — Educação física	116
B — Música e canto	118
C — Desenho. Escola Normal Nacional de Arte Aplicada	120
D — Lições de coisas	130
E — Língua materna — Gramática	135
F — Rudimentos de ciências físicas e naturais	141
G — Matemáticas elementares, taquimetria	145
H — Geografia e cosmografia	147

I — História	154
J — Rudimentos de economia política	161
K — Cultura moral — Cultura cívica	165
3.º — Aspecto geral do programa — Sua exeqüi- bilidade	172
<i>Administrador escolar e político educacionista</i>	175
1.º — Organização pedagógica	175
a) — Tempo e duração das lições	117
b) — Decide sobre o número de alunos nas classes	177
c) — Coeducação dos sexos	178
d) — Mestres ou mestras	180
e) — Caixas Econômicas escolares	180
f) — Extensão dos estudos escolares: a escola primária superior	185
g) — Jardim de crianças	189
h) — Formação do professorado: Escolas Normais	195
i) — Museu Pedagógico Nacional	199
j) — Magistério Primário — Concurso em geral	202
k) — Administração — Inspeção	207
l) — Conselho Superior de Instrução Nacional — Conselhos Diretores	211
m) — Conselhos escolares de paróquia	212
n) — Fundo escolar	217
o) — Construção de casas escolares	219
p) — Higiene escolar	220
2.º — Conclusões do parecer de 1882 e dos Rela- tórios de 1858-1861-1866	223
<i>Educador do futuro e pregador do seu tempo</i>	227

Foi composto e impresso
nas oficinas da
Gráfica Olímpica Editora
Rio de Janeiro

