

COLEÇÃO LOURENÇO FILHO **2**

Manoel Bergström Lourenço Filho

A pedagogia de Rui Barbosa

4ª edição, revista e ampliada

Organização

Ruy Lourenço Filho

Prefácio

Wilson Martins

Brasília-DF
Inep/MEC
2001

COORDENADOR-GERAL DE DIFUSÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Antonio Danilo Morais Barbosa

COORDENADORA DE PRODUÇÃO EDITORIAL

Maria Maura Ferreira Mattos

COORDENADOR DE PROGRAMAÇÃO VISUAL

Antonio Fernandes Secchin

EDITOR

Jair Santana Moraes

REVISÃO

Jair Santana Moraes

José Adelmo Guimarães

Marluce Moreira Salgado

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello

Rosa dos Anjos Oliveira

PROJETO EDITORIAL

Carlos Monarcha

Ruy Lourenço Filho

PROJETO GRÁFICO/CAPA

F. Secchin

ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas

TIRAGEM

3.000 exemplares

Editoria

MEC/Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61)224-7092, (61)321-7376 / Fax: (61)224-4167

e-mail: editoria@inep.gov.br

Distribuição

Inep/Cibec – Centro de Informações e Biblioteca em Educação

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61)323-3500

e-mail: cibec@inep.gov.br <http://www.inep.gov.br>

PUBLICADO EM ABRIL DE 2001

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Lourenço Filho, Manoel Bergström.

A pedagogia de Rui Barbosa / Manoel Bergström Lourenço Filho, organização: Ruy Lourenço Filho – 4. ed. rev. ampl. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

164 p. : il. – (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1519-3225 : 2)

1. Filosofia da educação. 2. Política educacional. 3. Metodologia do ensino. 4. Pedagogia. 5. Rui Barbosa. I. Título. II. Série.

CDU 37.013.73

A Abgar Renault

Sumário

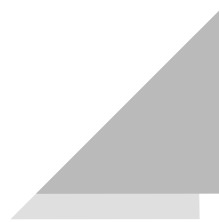


Prefácio da 4ª edição	7
<i>Wilson Martins</i>	
Prefácio da 3ª edição	23
<i>Lourenço Filho</i>	
Cronologia da produção e da publicação dos ensaios desta obra	25
Nota biográfica	29
▶ I – A pedagogia de Rui	33
Os escritos pedagógicos, o homem e o tempo	35
As bases filosóficas	41
As idéias sociais	45
Os princípios gerais de organização	47
A metodologia	49
Conclusão	54
▶ II – À margem dos pareceres sobre o ensino	55
<i>As Obras completas</i>	57
Rui, ao tempo dos pareceres	58
Gênese dos pareceres	62
A Reforma Leôncio de Carvalho	64
Apenas pareceres?...	65
Os diferentes aspectos da obra	66
Atualidade dos pareceres	69
Considerações finais	70
▶ III – Rui e as <i>Lições de coisas</i>	73
Rui e a pedagogia	75
<i>Lições de coisas</i> e seu autor	76
A versão de Rui	79
Dificuldades para a impressão da obra	81

O espírito da obra	83
Influência de <i>Lições de coisas</i> na pedagogia brasileira	85
▲ IV – Roteiro para estudo da obra pedagógica de Rui	87
Cronologia dos escritos pedagógicos	89
Roteiro geral e roteiros especiais	92
O desenho, plano de interseção das idéias pedagógicas de Rui	95
▲ V - As fontes dos pareceres	99
O estudo das fontes	101
Rui, amigo dos livros	102
Número e espécies das referências bibliográficas	103
Fontes gerais: história e crítica histórica, pensamento social e teoria política, filosofia sistemática	104
Fontes especiais: Biologia, Psicologia, Sociologia	110
Fontes de matéria pedagógica integrada: fundamentos do método, orientação didática, organização e administração escolar	112
Fontes documentárias: ensino e questões sociais no Brasil e em outros países	120
Conclusão	122
▲ VII – Súmula das idéias pedagógicas de Rui	123
Observação preliminar	125
a) Filosofia e política educacional	126
b) Sociologia educacional	135
c) Psicologia educacional	136
d) Biologia educacional	139
e) Organização e administração escolar	141
f) Metodologia do ensino	145
Índice de assuntos	153
Índice de nomes	159

Prefácio da 4ª edição

Vencido da vida ou as frustrações de Rui Barbosa



Para um homem, o ser vencido ou derrotado na vida depende não da realidade aparente a que chegou, mas do ideal íntimo a que aspirava.

Eça de Queiroz

Tendo sido, no sentido amplo da palavra, o pedagogo da nacionalidade, seria, por paradoxo, no campo da pedagogia que Rui Barbosa estava destinado a sofrer o malogro simbólico de sua vida – simbólico por englobar, compreender e caracterizar todos os outros, situando-se no marco inicial de uma carreira em que lhe foi negado realizar as suas grandes reformas intelectuais e morais: a educação, em 1882; a Abolição, em 1884, e as campanhas presidenciais de 1910 e 1919.

Entre elas, conta-se a frustração do jurista, a quem o destino também recusou a glória jurídica por excelência e que também virtualmente devia pertencer-lhe – a de redigir o Código Civil. Suas reações de amargura e despeito tomavam a forma de “pareceres” vingativos e implacáveis: contra Leôncio de Carvalho, por lhe haver subtraído a oportunidade de propor a reforma educacional (cuja idéia, aliás, só lhe ocorreu quando o ministério apresentou o respectivo projeto); contra o ministério de 1884 (e, derivadamente, contra o sistema parlamentar), nas páginas em que ajustou contas com o senador Manoel de Sousa Dantas; finalmente, contra instituições políticas que também ignoraram o direito que muito justamente acreditava seu, de eleger-se presidente de uma República que, afinal de contas, havia criado, seja nos trabalhos jornalísticos do *Diário de Notícias*, seja pela autoria da Constituição de 1891, que sempre reivindicou, e até autograficamente, como obra pessoal.

Em 1884, na iminência de entrar para um ministério virtualmente incumbido de marcar a data histórica da Abolição, Rui Barbosa podia crer que os pareceres sobre o ensino, apresentados dois anos antes, seguiriam o rumo normal através das lentidões parlamentares costumeiras. Assim, apesar da cronologia e das aparências, é naquele ano que tudo começa e se decide, quero dizer, a frustração permanente que foi a sua vida pública. Os artigos ao mesmo tempo retorsivos e reivindicadores de 1889, ou seja, no ano seguinte à Abolição (quando a oportunidade perdida de 1884 devia doer-lhe com renovada intensidade), podem ser vistos como outros tantos “pareceres” sobre a situação criada pelo senador Dantas ao abortar, por mal inspirada astúcia política ou de político mal inspirado, a Abolição que poderia ter sido feita, ou, pelo menos, legalmente iniciada, desde quatro anos antes. A oportunidade por ele perdida foi também no mesmo momento perdida pelo Brasil. Sem a mesquinha que o levou a excluir Rui Barbosa do seu governo, o senador Dantas teria ligado o próprio nome ao fato histórico entre todos histórico. Diz a maledicência

da pequena história que o Imperador censurou-o por não ter feito a Abolição para que o nomeara, o que, de resto, não exclui ter sido ele, no testemunho de Joaquim Nabuco, “que primeiro colocou ao serviço dela um dos partidos constitucionais do país”. O episódio teve conseqüências imprevisíveis: faltando-lhe o apoio do presidente do partido, Rui Barbosa não se elegeu naquela ocasião e jamais voltaria às câmaras no antigo regime.

Queda do Império, por isso mesmo, é livro a ser lido como uma autobiografia política, além, bem entendido, como testemunho de acusação, para evitar que o silêncio da história fosse recebido como complacente absolvição dos que tiveram a responsabilidade de deturpá-la. Depoimento político, mas também roteiro espiritual que conduziu o Rui Barbosa de 1882 ao Rui Barbosa de 1921 (data de publicação do volume):

Onde, porém, creio se perceberá diferença mais sensível, é nos sentimentos religiosos. Profunda e inalteravelmente cristãos foram eles sempre. Mas quem ler *O Papa e o Concílio*, ou o *Discurso da Maçonaria*, verá quanto vai do homem de 1876 e 1889 ao de 1903, 1919 e 1921: o da oração do paraninfo no Colégio Anchieta, o da oração do jubileu na Missa Campal e o discurso paranífnico em S. Paulo.

A essa altura (1921), depois da segunda campanha presidencial e já prenunciando estar no fim da vida, ele percebia encerrada a sua carreira política, o que tornava ainda mais imperioso pôr tudo em pratos limpos. Como o senador Dantas alegasse, em tons suspeitamente confidenciais, que o veto implícito do Imperador o obrigara a excluí-lo do gabinete, Rui Barbosa lembrava que, discordando “das suas idéias, dos seus atos, da política do seu reinado”, isso jamais impediu Pedro II de distingui-lo com as mais honrosas provas de apreço:

Dele nunca dissenti, pois, senão em matéria de reivindicações políticas, de reivindicações liberais, de reivindicações nacionais, cuja sustentação esposava eu animado das convicções mais notoriamente sinceras, e com tanto mais imparcialidade, quanto sendo, realmente, monarquista, não só de herança e educação, mas de persuasão estribada no conhecimento da nossa terra e dos nossos homens, me arreceiava de ver uma nação, tão sem cultura na democracia e na liberdade, arrastada pelos erros imperiais a formas de governo, que a nossa imaturidade política ainda não comportava.

A deslavada evasiva do senador tornou-se de uma inabilidade escandalosa quando perguntou ao amigo se estava certo de eleger-se deputado, condição para participar do gabinete, ao que recebeu como resposta que os costumes eleitorais da época faziam com que isso dependesse exclusivamente do próprio Dantas, como chefe do partido:

outra [resposta] se não devia esperar da minha modesta dignidade e do meu desinteresse conhecido a todos aqueles amigos meus; é que outra me não podia assomar aos lábios, vendo eu, como bem via, na clareza do subterfúgio, a inocente evasiva, hábil meio político de (sacando sobre a segurança do silêncio do amigo certo, que não brigava, nunca brigara, nem brigou jamais por interesses) esquivar o desgosto de outros menos indulgentes, desapegados e cordatos. (...) Quando, portanto, submeteu o meu nome a Sua Majestade (...) é que havia por segura a minha eleição.

Tanta hipocrisia o revoltava, quatro décadas depois, ao escrever a introdução de *Queda do Império*, mas é extraordinário que o Rui Barbosa de 1884 tenha procurado salvar a face do senador para os anais da história política, ao mesmo tempo em que lhe dava uma lição de dignidade. É a carta que lhe escreveu, “nesse mesmo dia, às 11 e meia da noite”, esclarecendo serem quatro os motivos de sua recusa ao ministério: “não renunciar eu à federação, e não a querer o novo organizador” (ênfase minha); “ser eu um ministro extraparlamentar, buscado no jornalismo”, o que poderia suscitar objeções à composição do gabinete; “não me sentir com forças para o cargo de ministro, qual o compreendia”;

antepor a tudo a imprensa, “da qual não me poderia separar, então, sem amargura, e onde como jornalista sem subordinação de partido”, estava em melhores condições de “servir com independência e eficácia às grandes reformas liberais”.

Entre as “grandes reformas liberais” estava, justamente, a do ensino, sobre a qual o Imperador, em claro ato de desagravo, convocou Rui Barbosa para um encontro privativo, às 11 horas de 3 de novembro de 1884, ou seja, *depois* da posse do gabinete Dantas (1883), do qual ele tinha sido excluído. O convite, como era do protocolo, foi transmitido por intermédio do próprio Dantas (carta a Rui, 13/10/1884), que, assim, teve de engolir a afronta. Pedro II esmerou-se em acentuar o *sentido* real do convite, conforme Rui Barbosa revelou na introdução à *Queda do Império*:

No prazo dado, ali estava eu, juntamente curioso e enleado com a reputação de terrível e pontilheiro argüidor, que tinha D. Pedro. Disseram-me, logo à porta, que, naquele dia e àquela hora, ele não recebia; mas, respondendo eu que eram ordens de Sua Majestade as a que obedecia, deram-lhe parte da visita, à qual acudiu imediatamente. Com insinuante afabilidade me tomou da mão, e, sem m’a deixar mais, me conduziu ao longo do vasto salão avarandado, onde se costumam dar, aos sábados, as suas audiências gerais, subiu comigo a escada para o andar superior, e lá me levou a um gabinete, cuja vista dava para a bela avenida, que da frontaria do palácio vai ter ao grande portão exterior.

Ali, no meio do aposento, estava, como que já de propósito arranjada para conversa íntima, uma singela mesinha, coberta com seu pano, a que Sua Majestade me fez sentar; e então, deixando-me por instantes, volveu trazendo sobraçados os meus dois pareceres e projetos acerca da reforma dos três ensinos, que havia dois anos, dormiam, na câmara dos deputados, o sono, donde passaram ao mofo e traçaria dos arquivos. Sentou-se; e, joelhos contra joelhos, numa familiaridade que para logo me dissipou acanhamentos e receios, como em cavaco íntimo entre iguais ou camaradas, percorrendo as notas e tarjas, de que trazia margeadas e comentadas as páginas dos dois livros, creio que encadernados, me submeteu a formidável sabatina, numa dobadura contínua de objeções e perguntas, sarilhando, uma trás outras, as questões e dificuldades, como fios de fusos em movimento rápido entre os dedos de amestrado fiandeiro.

Seriam, mais ou menos, três horas da tarde, quando o imperador se levantou, despedindo-me com a mesma boa sombra, cortesia e descerimônia com que me recebera.

É claro que, se Rui Barbosa revelou com tantos pormenores lisonjeiros a entrevista com o Imperador, pode-se imaginar que não terá deixado então de comentá-los nas rodas políticas, que, de resto, nada ignoravam do que se passava em São Cristóvão. O senador Dantas deve ter remoído o despeito, pois Rui Barbosa repetia, por escrito, em 1921, a historietta que certamente divulgara entre os políticos e jornalistas de 1884:

Dessa prática desafetada, mas ouriçada, como era, para a minha bisonharia em entrevistas régias, de tropeçilhos e imprevistos, ignoro que impressão terei deixado no juízo do imperador. Não sei se ele o disse ao senador Dantas. (Nunca lh’o perguntei). [sic] A minha era a de ter estado em contacto com um coração aberto a excelentes sentimentos, um espírito acessível às idéias mais progressistas, uma admirável retentiva, um contraditório misto, em suma, de mediocridade e grandeza, artifício e simplicidade, larga erudição memorizada e míngua ou desenvolvimento imperfeito nas faculdades assimilativas e criadoras.

Ainda em 1889, ele voltou a tratar de matéria educacional no *Diário de Notícias* em vários artigos sobre o ensino secundário, e, quando se fala nos seus artigos, é preciso ter em mente que se trata de longos trabalhos doutrinários que a imprensa dos nossos dias seria incapaz de absorver. Num dos artigos mais importantes (“Nossa ingratitude”),

5/4/1889), – confirmando, mais uma vez, *Queda do Império* como autobiografia política – ele menciona, de passagem, que um dos fortes vínculos que o ligavam ao gabinete Martinho Campos, era “a esperança nos privilegiados talentos do Rodolfo Dantas, em quem se personificava [...] a causa da instrução popular, a que tínhamos consagrado a melhor parte da vida”.

▲ A educação como idéia política

Lourenço Filho observa, a esse propósito, que “Rui não se propõe a oferecer nenhuma obra sistemática de pedagogia, compêndio ou tratado de feição expositiva geral. Seus escritos, na matéria, tiveram caráter episódico, resultaram da ação política, de que são inseparáveis para perfeita compreensão”. Ainda assim, “foi, sem dúvida, no Brasil, o primeiro a tratar da pedagogia como político e técnico, a um só tempo. [...] tais escritos não se separam do conjunto de sua vida pública, nela representando, muitas vezes, a chave para a compreensão de muitas passagens de suas lutas, e de mudanças que apresentou em certas idéias e atitudes”.

Para compreender o sentido e a natureza dos pareceres, é preciso ter em mente que ele encarava o ensino como problema político, para além das propostas educacionais imediatas. É a essa abertura de horizontes ou, se quisermos, a essa ambição secreta, que ele se referia de forma quase didática numa passagem conhecida:

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

Em outras palavras, a meta educacional não estava no ensino puro e simples do alfabeto e das quatro operações, isto é, na formação de “analfabetos funcionais”. Seu objetivo era ensinar a pensar, a compreender as instituições, a construir a nacionalidade. São perspectivas em que Rui Barbosa se situava numa tradição de políticos que viam na educação o problema nacional de maior urgência. Sua concepção da pedagogia como idéia política, ele afirmou-a ainda uma vez no célebre discurso do Liceu de Artes e Ofícios (“O desenho e a arte industrial”): “A democracia quase não existe entre nós, se não 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 governo. O ensino industrial, porém, infalivelmente inaugurará a iniciação delas na obra política do Estado”.

E, mais uma vez, no momento supremo de 1918, ao incluir os pareceres sobre a educação como exemplos de uma vida dedicada à política, às questões morais e sociais, aos projetos e reformas em que se empenhara. E não só na educação, mas na *reforma* do sistema educativo, porque somos um país com a obsessão das reformas, as constitucionais como as ortográficas, as gramaticais como as administrativas, as políticas como as de estrutura social. Dir-se-ia que vivemos sob o signo da efemeridade, substituindo sucessivamente umas pelas outras as instituições que outros povos encaram como permanentes, ou, pelo menos, como destinadas à longa duração.

Quatro décadas antes dos pareceres de Rui Barbosa, e no momento mesmo em que apareciam as *Lições de eloquência nacional*, do Pe. Lopes Gama, era submetido à Câmara dos Deputados, a 27 de junho de 1846, o projeto que disciplinava a abertura e o

funcionamento dos estabelecimentos secundários de ensino: ninguém poderia abrir aula ou ensinar em colégios particulares, dizia o art. 1º, sem expressa licença do ministro do Império na Corte ou dos presidentes das províncias. A concessão de licença dependia do reconhecimento da moralidade e competência dos interessados, demonstrada, esta última, em exame público.

Na mesma data, outro projeto previa o estabelecimento, na capital do Império, de um liceu nacional, escola destinada ao ensino das letras e elementos das ciências para alunos externos. Num currículo de seis anos, o curso compreendia as seguintes matérias: línguas latina, grega, francesa, inglesa e alemã; filosofia, história, retórica, matemáticas elementares, ciências físicas e naturais, astronomia física, geografia e desenho. Era, em substância, o programa que Rui Barbosa proporia mais tarde.

Parecia uma repetição do Colégio Pedro II, dizia o deputado D. Manuel de Assis Mascarenhas, ao que retrucava Torres-Homem, que seria o grande astro dos debates: “uma grande diferença existe entre o Colégio Pedro II e o novo estabelecimento que se discute. O Colégio Pedro II conserva ainda o caráter de um estabelecimento particular, o que se vai criar é uma escola pública. (...) A instrução do primeiro é inteiramente paga, a do segundo é quase gratuita”.

O projeto foi vencendo as discussões, mas, em 7 de maio de 1847, o Visconde de Goiana interpôs o processo clássico de matar os projetos parlamentares: desejava um “projeto geral de instrução pública”, e não uma medida parcial, que qualificava de remendo, requerendo então o adiamento, no que foi apoiado por Assis Mascarenhas. Diante disso, Francisco de Sales Torres-Homem e D. J. Gonçalves de Magalhães, autores dos três projetos primitivos, apresentaram novo texto, englobando-os todos e deles extraíndo os dispositivos puramente regulamentares. É o projeto nº 31, de 16 de junho de 1847, que transcrevi na *História da inteligência brasileira* (v. II, p. 334 e seq.), acompanhando-o com as passagens mais significativas da extraordinária intervenção de Torres-Homem, que foi o Rui Barbosa daquela legislatura.

Os pareceres de 1882 originaram-se do decreto de abril de 1879, pelo qual o ministro Leôncio de Carvalho instituía o ensino livre, no contexto de ampla reforma liberal no espírito e nos métodos de estrutura pedagógica: regulamentação da instrução primária e secundária na capital do Império (a das províncias era de competência local) e a superior em todo o país. A lei, que dependia de aprovação parlamentar – procedimento algo irregular, desde logo censurado por Rui Barbosa – instituía:

instrução obrigatória (art. 2º), estabelecendo, ainda, para o governo, o dever de fornecer meios aos meninos pobres para que pudessem cumprir a exigência legal; dispensava os acatólicos da aula de religião, “que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas” (art. 4º, §1º); instituía a co-educação até à idade de 10 anos, nas escolas primárias de 1º grau (art. 4º, §3º); criava jardins de infância (art. 5º); criava ainda pequenas bibliotecas e museus “nos diferentes distritos do mesmo município” (art. 7º); concedia ao governo a prerrogativa de contratar *professores ambulantes*, à moda sueca (art. 8º, §3º) e a de criar ou auxiliar nas províncias cursos de alfabetização de adultos (art. 8º, §4º); regulamentava o ensino das escolas normais (art. 9º), além de tomar uma série de outras medidas de menor alcance.

Quanto ao ensino superior, escrevi, ainda, na *História da inteligência brasileira* (v. IV, p. 55):

Carlos de Carvalho via chegado o momento de transferir para a realidade as suas velhas concepções de *ensino livre*, extinguindo-se a obrigatoriedade de frequência por parte dos estudantes e qualquer interferência do Estado na liberdade de fundação de novas faculdades e no recrutamento de professores (a condição única imposta aos candidatos

era a posse do título de bacharel ou doutor na matéria que pretendessem lecionar). Essa reforma jamais ultrapassou a fase das discussões parlamentares, embora a pressão exercida pelo ministro para forçar-lhe a imediata aplicação tenha criado nos estabelecimentos de ensino desordem mais nefasta que as deficiências existentes.

Quem realmente o matou foi Rui Barbosa pelo procedimento nele habitual dos “pareceres”, sempre que se melindrava com alguma desconsideração, real ou imaginária, e ainda quando se percebia ultrapassado – no caso, por Leôncio de Carvalho, que se antecipava à lei do ensino que ele próprio desejaria propor, e à qual, como escreveria em *Queda do Império*, havia dedicado a vida toda.

Alguns anos depois, vendo confiada a Clóvis Beviláqua a tarefa de redigir o Código Civil – para a qual parecia destinado por sua reputação de juriconsulto – reagiu com os demolidores pareceres de natureza lingüística, maneira de desviar a atenção dos motivos que realmente o haviam levado a escrevê-los. De fato, desde março de 1899, nos dias 14 e 15, ele condenava na *Imprensa* a escolha de Clóvis Beviláqua *para autor da parte jurídica*, assinalando, além de sua “imaturidade” ou inexperiência para a tarefa, faltar-lhe “um requisito primário, essencial, soberano para tais obras: a ciência da sua língua, a vernaculidade, a casta correção de escrever”.

O Pe. Augusto Magne, no prefácio para o v. XXIX das *Obras completas*, caracterizava como “um mistério para o historiador” o fato de Rui, “ao submeter a exame rigoroso o *Projeto de Código Civil*, se ter preocupado antes com o aspecto até certo ponto acessório da forma, de preferência à substância do conteúdo jurídico [...]” Sobre esse “mistério”, que não é um, ver *História da inteligência brasileira* (v. V, p. 168 e seq.).

Quanto a Clóvis Beviláqua, depois de enumerar vários especialistas nacionais e estrangeiros que enaltecera a alta categoria jurídica do projeto, sublinhava que, “por lamentável desvio da crítica versou a discussão muitas vezes entre nós, sobre questões de estilo e gramática. Fugi o mais possível de envolver-me nessa contenda bizantina que um só resultado poderia ter: – o de perdermos um tempo considerável e precioso, se não a oportunidade de obter a passagem do Código Civil no congresso”, acrescentando: “é fora de dúvida que o aperfeiçoamento de sua redação, sob o ponto de vista gramatical, devia ser considerado operação secundária e jamais postergar o exame dos princípios jurídicos que o *Projeto* encarnava. Foi incoseqüência injustificável preterir a essência pela forma”.

Contestando a competência lingüística de Clóvis Beviláqua para redigir o Código Civil, Rui Barbosa contestava a competência jurídica de Ernesto Carneiro Ribeiro para corrigir-lhe as imperfeições gramaticais: “Era, logo, por terreno desconhecido que o convidaram a entrar. Faleciam-lhe os conhecimentos peculiares do fraseado jurídico, para dar ao do projeto a devida propriedade. Escasseava-lhe [sic], com o saber jurídico, as luzes indispensáveis para atender a linguagem empregada, retificá-la, alterá-la, melhorá-la, substituí-la”.

Nada o contentava... Em *Figuras do Direito*, San Tiago Dantas formula a hipótese de que o parecer puramente lingüístico fora uma tática diversionista destinada a destruir o projeto Clóvis Beviláqua, substituindo-o por um de sua própria autoria (o que lhe daria a glória de ser o autor do Código Civil e o prazer da vingança contra Campos Sales e Epiácio Pessoa por haverem ultrajantemente confiado a empresa ao jurista cearense). A cada referência por ele encontrada nos clássicos, Carneiro Ribeiro localizava outras tantas nas mesmas fontes, com lição diferente. É a futilidade dessas discussões, conforme acentuava José Veríssimo a propósito da *Réplica*, o que lhe valeu a honra de uma resposta de Rui Barbosa.

Depois de dormirem por mais de dois anos, na Câmara dos Deputados, o sono do esquecimento, escreveria ele mais tarde, na introdução à *Queda do Império*, os pareceres sobre o ensino “passaram ao mofo e traçaria dos arquivos”. Lembre-se, de passagem, que, coerente com os seus princípios liberais, ele dizia não desconhecer na mulher nenhuma

das qualidades precisas “para devassar todos os domínios do entendimento”, cobrindo um espaço didaticamente analisado no “Ementário pedagógico de Rui”, organizado por Lourenço Filho.

Para documentar a penetração dessa temática na intelectualidade brasileira nesse momento, observe-se que Raul Pompéia escreveu, em 1888, a caricatura vingativa do colégio então modernizante, segundo as concepções avançadas de Abílio César Borges, ridicularizado na figura de Aristarco. Ora, Abílio César Borges, por intermédio de Ernesto Carneiro Ribeiro, está também ligado à retumbante *Réplica* de 1902. Outro romancista publicaria, no ano seguinte, *O Coruja*, que é a antítese de *O Ateneu*, apresentando como protagonista um educador idealista e sincero, embora frustrado e desconhecido.

Publicado pouco depois de *O Ateneu*, fica excluída qualquer suspeita de influência ou imitação por parte de Aluísio de Azevedo com relação a Raul Pompéia: as semelhanças são superficiais e ocasionais, mesmo porque o Ateneu é um colégio “real”, enquanto o segredo de Coruja era

a idéia de montar um colégio seu, perfeitamente seu, feito como ele entendia uma casa de educação; um colégio sem castigos corporais, sem terrores; um colégio enfim talhado por sua alma compassiva e casta; um colégio, onde as crianças bebessem instrução com a mesma voluptuosidade e com o mesmo gosto com que as pequeninas bebiam o leite materno. Sem ser um espírito reformador, o Coruja sentiu, logo que tomou conta de seus discípulos, a necessidade urgente de substituir os velhos processos adotados no ensino primário do Brasil por um sistema todo baseado em observações psicológicas e que tratasse principalmente da educação moral das crianças, sistema como o entendeu Pestalozzi, a quem ele mais conhecia de nome. Fröbel foi quem veio afinal acentuar no seu espírito essas idéias, que até aí não passavam de meros pressentimentos.

É impossível não perceber nessa passagem – anacrônica no contexto da ação, que deve desenvolver-se por volta de 1850 – o eco das *Lições de coisas*, de N. A. Calkins, traduzidas por Rui Barbosa três anos antes: “Chamando-a de tradução não a chamo bem”, esclarecia em carta a Antônio d’Araújo Pereira Jacobina,

porquanto uma boa parte do livro é um espinhoso trabalho de *adaptação*, que me obrigou a extremos de paciência e estudo. Assim, tive que acomodar ao sistema métrico decimal as lições que o texto consagra ao sistema irregular de medidas inglesas e americanas. Assim, ainda, toda a parte concernente aos – sons da linguagem – é de lavra minha [...].

Quanto aos “sons da linguagem”, não há dúvida, mesmo considerando o seu provável sotaque baiano. No que se refere à “acomodação” das medidas inglesas e americanas ao sistema métrico decimal, havia aparecido, desde 1869, em segunda edição “mais correta e aumentada com todos os cálculos necessários”, o livro de João dos Santos Marques, 1º conferente da Alfândega do Rio de Janeiro, que, aliás, não existe na sua biblioteca.

Como o próprio Calkins se fundava substancialmente em Pestalozzi e Fröbel, torna-se evidente que Aluísio de Azevedo tirou daquela tradução as concepções pedagógicas do Coruja.

▲ A educação como idéia pedagógica

Lourenço Filho tinha 20 anos em 1917: é a idade em que os destinos se decidem por opções quase sempre definitivas. Nesse ano, justamente, recebe o diploma de professor, residindo desde 1916 na capital paulista e integrado num segmento peculiar da respectiva vida intelectual e ideológica. As afinidades eletivas levaram-no à constelação

espiritual que recebia luz e calor do jornal *O Estado de S. Paulo*. Todos os seus amigos pertencem a esse universo: Sampaio Dória, Sud Mennucci, Thales de Andrade, Monteiro Lobato, Júlio Mesquita Filho, Amadeu Amaral, Léo Vaz, Fernando de Azevedo, Plínio Barreto, Rangel Pestana...

Era o grupo civilista e nacionalista que tinha em Rui Barbosa o mestre de pensamento e atitudes públicas, quase um diretor de consciência. A derrota da campanha civilista teve a conseqüência inesperada e paradoxal de aumentar-lhe o prestígio e a popularidade: não era mais um político ou jurista, era o mito intelectual da nacionalidade. Quando Lourenço Filho se estabeleceu na capital, integrando-se no “grupo do *Estado*”, Olavo Bilac ocupava posição simétrica, como poeta por excelência da brasilidade e do patriotismo: “Pátria, latejo em ti. (...) Criança, não verás nenhum país como este...”, além de autor de livros didáticos adotados nas escolas primárias. Era, àquela altura, o mestre indiscutível e guia espiritual tanto mais prestigioso quanto as crianças lhe decoravam os versos desde a primeira infância – versos que permaneciam para sempre na memória dos adultos.

Euclides da Cunha era então uma legenda sagrada – para o que concorria o seu destino trágico – e autor do “livro vingador” em que se reconheciam as gerações idealistas do momento. É significativo que o primeiro livro de Lourenço Filho tenha sido um livro euclidiano – *Juazeiro do Padre Cícero*, em 1926, pseudópode de *Os Sertões*, que receberia, no ano seguinte, o prêmio da Academia Brasileira de Letras. É a única “literária” das suas obras, quero dizer, fora do campo específico de seu interesse. Havia, no Juazeiro do Padre Cícero mais contaminações políticas imediatas e manipulações eleitorais do que em Canudos, sem deixar de ser, tanto quanto este último, um fenômeno de fanatismo religioso (que dura até hoje). Envolvido pela credulidade que despertou e passou a dominá-lo, o Pe. Cícero estava longe de ser o “gnóstico bronco” que Euclides da Cunha viu em Antônio Conselheiro, mas é evidente que Lourenço Filho identificou naqueles fatos um problema de educação, por onde o livro de 1926 é qualquer coisa como a provocação social para a sua obra posterior.

Nos anos 40, quando proferiu as conferências que constituiriam o presente volume, o nome de Rui Barbosa havia recuperado atualidade: eram os tempos do Estado Novo e ele, que costuma ser esquecido em períodos de liberdade política, é regularmente recuperado nos outros. As librações de sua presença na consciência brasileira oscilam na razão inversa do respeito aos direitos civis. Assim, em janeiro de 1945, o I Congresso Brasileiro de Escritores, realizado em São Paulo, encerrou-se com a declaração de princípios que reclamava em termos desafiadores o restabelecimento da democracia, enquanto circulavam livros como os de Mário de Lima Barbosa (*Rui Barbosa*, 1949), Luís Delgado (*Rui Barbosa*, 1945), Américo Jacobina Lacombe (*O pensamento vivo de Rui Barbosa*, 1944), João Mangabeira (*Rui, o estadista da República*, 1943) e Luís Viana Filho (*Rui & Nabuco*, 1949) – para citar apenas alguns títulos.

Nesse clima trabalhavam os constituintes de 1946 quando mandaram erguer, “na capital da República”, o monumento que consagrasse os seus serviços “à Pátria, à liberdade e à justiça” (art. 33 das disposições transitórias). Mas, a simples existência de uma constituição democrática tornava-o de novo dispensável: em 1948, a comissão julgadora recusou todos os projetos apresentados. Enquanto isso, e ainda na atmosfera democratizante dos anos 40, seus restos mortais, em cerimônia apoteótica de 1949, foram transferidos para a capital baiana e ali inumados no apropriadamente monumental Palácio da Justiça. Em 1952, outra comissão decidiu que a sua memória seria melhor perpetuada numa porta monumental na Cidade Universitária do Rio de Janeiro – que até hoje espera construção, porque o período político que então se iniciava tornava menos prementes as invocações do seu nome.

Contudo, é preciso manter perspectivas corretas e moderar as polarizações simplistas: esse mesmo governo Getúlio Vargas (com seu ministro Gustavo Capanema) determinou a edição monumental (adjetivo renitente!) das *Obras completas*, a cargo da Casa de Rui Barbosa (Decreto-Lei nº 3.668, de 30 de setembro de 1941), ainda, claro está,

na década fausta de 1940. Quis um acaso feliz, determinado pelos imprevistos tipográficos, que a série começasse, justamente, pela produção de 1882, compreendendo os dois pareceres sobre a reforma do ensino. “Por que haveria de começar a publicação por aí?”, pergunta Lourenço Filho:

Intenção deliberada, ou acaso feliz? (...) De um ou outro modo, a força simbólica do conteúdo deve ser ressaltada. Nos pareceres sobre o ensino, mais talvez do que em qualquer outra parcela de igual dimensão, em toda a sua obra, Rui haveria de revelar a crença que nutria no valor da cultura; e, por isso, também, da aspiração de uma pátria agigantada pela educação a serviço do povo.

É fácil perceber nessas palavras o ideário do “grupo do *Estado*”, em que, como ficou dito, Lourenço Filho formou as suas próprias concepções intelectuais. Ele foi o primeiro e, salvo engano, o único até agora, a filiar o pensamento de Rui Barbosa no movimento de idéias a que se referia Sílvio Romero a propósito da geração de 1870:

Lembremos que, nos anos proximamente anteriores aos da elaboração dos pareceres, certas circunstâncias deviam levar nossos homens de maior cultura a se interessarem por uma visão nova dos problemas nacionais. Afirmou Sílvio Romero que o decênio entre 1868 e 1878 foi “o mais notável de quantos no século XIX constituíram nossa vida espiritual”. Quem não viveu nesse tempo, observa, não terá conhecido de modo direto importantes movimentos da alma nacional: abalaram-se então as convicções religiosas, a autoridade das instituições monárquicas, o regime de trabalho servil, os direitos tradicionais do feudalismo prático dos grandes proprietários... Não seria de estranhar que a tal movimento Rui se incorporasse, tornando-se paladino de idéias, métodos e soluções, inspirados em conhecimentos de difusão recente.

É essa inclusão de Rui Barbosa num contexto cultural mais amplo, para além da matéria estritamente política ou jurídica, que tem faltado, em geral, nos estudos que inspirou. No novo capítulo sobre as fontes dos pareceres, acrescido a esta edição, Lourenço Filho observa subirem a 524 as referências bibliográficas dos dois pareceres, excluídas as repetições. São, bem entendido, de perto ou de longe, remissões específicas aos assuntos, mas ele foi também homem de imensas leituras, tópico que sugere a questão da cultura geral a que, como é óbvio, Lourenço Filho não se mostrava indiferente.

Ele intitulou “Reflexões sobre a cultura” o que parece ter sido uma conferência inédita, cujos originais, com correções do próprio punho, estão em poder de Francisco Marins. É palavra que não dispensa adjetivos, dizia ele: cultura *geral*, cultura *clássica*, cultura *científica*, cultura *humanística* – a que podemos acrescentar, com um sorriso, a cultura enciclopédica de Rui Barbosa... No sentido amplo, o de cultura geral, seria “a capacidade, em cada indivíduo, de compreender os fatos ou noções que deles tenhamos; de classificá-los e, assim, de lhes darmos hierarquia; de relacioná-los, ou integrá-los, na sua aplicação, em conjuntos cada vez mais amplos; de confrontá-los em ideais justos e humanos, tanto do ponto de vista individual, quanto do ponto de vista da coletividade”.

Nossos interesses “passam da curiosidade dos *autores* para a curiosidade dos *assuntos*; depois, para a curiosidade dos *métodos*”. É, pois, um processo de amadurecimento, mais que de acumulação: “não há cultura sem o exame do pensamento dos outros, de muitos outros; o que quer dizer, *não há cultura sem leitura*”. Na sua estimativa, um homem, “embora incorrigível ledor”, não lê em quarenta e nove anos, mais que quatro mil livros: “haverá sempre necessidade de ler, de ler sempre, e de planejar a leitura de modo adequado” – objetivo, este último, acrescento por minha conta, perfeitamente utópico e irrealizável. Entre as suas leituras, destacava os pareceres de Rui Barbosa, “lidos e relidos com especial carinho, aos vinte anos”.

Vê-se que o arco que nele une os anos 20 aos anos 40 une também no seu espírito o Rui Barbosa, pedagogo cívico do civilismo, ao pedagogo político dos pareceres, perfeitamente simétrico ao arco que une o Lourenço Filho dos pareceres ao de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo (do “grupo do *Estado*”!) e por ele subscrito, juntamente com intelectuais e educadores como Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Roquette-Pinto, Frota Pessoa, Delgado de Carvalho, Venâncio Filho, Paschoal Lemme, Edgar Süsskind de Mendonça e Armanda Álvaro Alberto.

Esse manifesto é, contudo, posterior à reforma Francisco Campos, congênita com a Revolução de 1930, assinalando o impulso renovador que a inspirou e possuía. Na conferência de 1943 sobre a “atualidade dos pareceres”, Lourenço Filho menciona-o apenas como autor da reforma do ensino em Minas Gerais (1927), no mesmo texto, aliás, em que se refere às idéias pedagógicas de Getúlio Vargas e Gustavo Capanema. Fernando de Azevedo (1894) e Anísio Teixeira (1900) são os pontos de referência de sua geração, assim como ele próprio será o ponto de referência para a geração seguinte: existencialmente, ele é “filho” da Revolução de 1930, em cuja atmosfera vai desenvolver a parte mais importante de suas atividades.

O paradoxo está em que Rui Barbosa se inscrevia em circunstâncias que impediam os contemporâneos, e nomeadamente os da classe política, de perceberem o que as suas concepções tinham de permanente, a tal ponto que cabe perguntar se a Escola Nova do século XX não deriva, direta e implicitamente, dos pareceres de 1882, do discurso do Liceu de Artes e Ofício e das *Lições de coisas*. Os pareceres “podem hoje valer menos do que ontem”, dizia Lourenço Filho em 1943, mas há neles quatro princípios fundamentais que jamais perdem validade, mesmo quando eventualmente abandonados ao jogo suspeito dos interesses: ensino público, com sua correlata liberdade de ensino, a obrigatoriedade escolar e a laicidade. O problema está em que se situam em fronteiras ideológicas e até comerciais: muitos rejeitam a laicidade, por exemplo, mas exigem subvenções do poder público; o Estado, de seu lado, tem na obrigatoriedade o primeiro postulado pedagógico, mas nega, ao mesmo tempo, os recursos necessários à escola pública: “Em palavras”, afirmava Rui Barbosa no Liceu de Artes e Ofícios, “todas as homenagens à instrução popular; nos fatos, uma avareza criminoso”.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, reafirmava, como ficou dito, as idéias pedagógicas de Rui Barbosa – manifesto originado na IV Conferência Nacional da Educação, cuja sessão de abertura foi instalada com a presença do presidente Getúlio Vargas e de Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde. Isso entrosa as reformas propostas com o programa político de 1930, verdadeiro divisor de águas na vida brasileira. Segundo Lêda Maria Silva Lourenço,

o Manifesto, que contém um programa completo de reconstrução educacional, traduzindo uma política educacional e os princípios da educação nova, refletiu todo um movimento de renovação – social, política, econômica, cultural e educacional – que se desenvolvera no País nos anos dez e se intensificara a partir dos anos vinte. Desse movimento havia participado intensamente Lourenço Filho, cujo livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930), constituiu marco fundamental. As reformas do ensino no Ceará (1922-1923) e em São Paulo (1930-1931) e a organização e direção da Escola Primária Experimental Rio Branco (1927-1930), empreendidas por Lourenço Filho, foram realizações concretas do referido movimento.

No clima instituído pelo Movimento da Escola Nova, a Constituição de 1946, ao mesmo tempo em que mandava erguer um monumento a Rui Barbosa, determinou a elaboração de uma lei de diretrizes e bases da educação, cujo anteprojeto, redigido por uma comissão presidida por Lourenço Filho, foi apresentado à Câmara dos Deputados em 1948. Daí se originou violenta polêmica que paralisou por treze anos os trabalhos legislativos.

As escolas confessionais, orientadas por políticos influentes e combativos, reivindicavam subvenções oficiais para manter-se, implicando o desaparecimento dos princípios da laicidade e da liberdade de ensino, além do desvio das verbas necessárias à escola pública.

O projeto foi, afinal, substituído pelo texto que veio a vigorar (Lei nº 4.024, de 1961), favorável às reivindicações das escolas confessionais posteriormente revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que manteve a mesma orientação. Ouvido na Câmara dos Deputados na sessão de 22 de julho de 1952, quando se discutia o projeto original, Lourenço Filho reafirmou que “a educação primária deve ser gratuita e obrigatória”, acrescentando que “o ensino ulterior ao primário será gratuito nas escolas oficiais a todos quantos demonstrarem falta ou deficiência de recursos”:

Não temos, portanto, dúvida em dizer que a doutrina política do Estado, em matéria de educação, deverá considerar as três grandes funções já indicadas, a saber: a de homogeneizar, como condição básica da cidadania; a de diferenciar, como fundamento de organização social democrática; e, enfim, a de extensão da cultura geral e preservação dos valores sociais e morais, que expressem o sentido de afirmação da vida nacional e de seu equilíbrio.

O ponto crucial do debate estava no que Lourenço Filho chamou de “funções capitais da educação pelo Estado”, princípio essencial do anteprojeto, rejeitado pelos defensores das escolas confessionais, que as reivindicavam como prerrogativa inalienável da família. Daí o silogismo em que se baseavam: cabe à família a responsabilidade da educação dos filhos (no que jogavam com a ambigüidade entre *educação* e *instrução*); ora, nem todas as famílias dispõem dos recursos necessários; logo, é dever do Estado suprir as verbas correspondentes para assegurar o funcionamento das escolas particulares. Coube ao deputado Lauro Cruz desvendar o *verdadeiro* problema em pauta:

Lauro Cruz – De maneira que ficamos num impasse, na questão das taxas reduzidas, de remuneração condigna e do lucro [*sic*] dos estabelecimentos. Não sei que contribuição V. S^a poderia trazer, no sentido da solução deste problema.

Lourenço Filho – O Ministério da Educação [...] teve uma comissão que estudou longamente o assunto, e o fez sob minha presidência, quando ocupava o cargo de Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação. Essa comissão verificou que seria necessário, no interesse do ensino, antes de tudo, que houvesse uma suplementação da parte do Estado em relação aos colégios particulares. Seria ela concedida em condições perfeitamente definidas. Far-se-ia, por exemplo, investigação no sentido de apurar a média das despesas dos colégios – com o professorado, instalações, aluguel, iluminação, tudo. Enfim – e verificar-se-ia qual a porcentagem a ser concedida aos professores. Então o colégio pagaria 60%, 65%, 70%, o que ficasse assentado, como remuneração para os professores. Se, afinal, o valor correspondente à porcentagem ainda não bastasse para que o professor pudesse manter padrão condigno de vida [...] então o Estado entraria com a suplementação [...].

Além de Lourenço Filho, os deputados ouviram Almeida Júnior, Armanda Álvaro Alberto e Anísio Teixeira, cujos depoimentos foram publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (v. XVIII, n. 48, out./dez. 1952).

▲ Confluência dialética ou a educação como projeto nacional

Em 1916, quando Lourenço Filho passou a residir em São Paulo, integrando-se ao “grupo do *Estado*”, Rui Barbosa estava no pináculo da glória: era, não só o estadista da República, segundo o título conhecido de João Mangabeira, mas também o protótipo por excelência da inteligência brasileira.

Para estabelecer as perspectivas corretas, quero dizer, a visão que dele podia ter Lourenço Filho, basta lembrar que, a essa altura, já estava decidido que seria candidato à presidência nas eleições de 1919 (em cuja campanha, diga-se de passagem, lançou para a celebridade o nome de Monteiro Lobato), assim como já se estavam preparando as comemorações do jubileu de 1918. É no discurso então pronunciado que ele traçou o próprio perfil intelectual, incluindo, justamente, os pareceres de 1882 em sua obra de *político*. Era mais um “parecer”, desta vez, sobre o “texto” que as comemorações lhe ofereciam.

À primeira vista, não haveria cerimônia mais apropriada que a inauguração do bronze que, como nos versos de Olavo Bilac, iria sobreviver aos tempos e às cidades, nem lugar mais adequado que o saguão da Biblioteca Nacional: era o intelectual entre os livros e a sabedoria dos séculos, vulto protetor das gerações que continuariam a frequentá-la. Os organizadores, e com a melhor das intenções, cometeram a cincada de designá-la como “jubileu literário” (revelando a percepção coletiva que então predominava sobre ele), reducionismo e até incorreção que ele procurou corrigir desde logo com a veemência habitual:

Como, pois, converter em literária uma vida caracterizada, toda ela, ininterruptamente, nos seus períodos sucessivos, por esses atos de contínuo batalhar? (...) tecida, toda ela, dos fios da ação combatente, não se desnatura da sua substância, não se desintegra dos seus elementos orgânicos, para se apresentar desvestida e trasmudada naquilo de que ela tem menos, na mera [sic] existência de um homem de letras.

Ele queria ser visto como “um missionário, um soldado, um construtor”, atividades todas superiores às dos homens de letras. Na sua carreira, as letras apenas haviam entrado “como a forma da palavra, que reveste o pensamento, como a eloqüência, que dobra o poder das idéias, como a beleza aparente que reflete a beleza interior, como a condição de asseio que lhe dá clareza às opiniões, que as dota de elegância, que as faz inteligíveis e amáveis”. Em outras palavras, ele encarava o estilo como puramente instrumental e ornamental (assim como os conhecimentos jurídicos e lingüísticos).

Além das poucas ocasiões em que recordava os “traços literários” de suas atividades – entre elas o discurso no Liceu de Artes e Ofícios, eminentemente pedagógico, mas também político, e simétrico aos pareceres – “tudo o mais é política, é administração, é direito, são questões morais, questões religiosas, questões sociais, reformas, organizações legislativas. Tudo o mais demonstra que esses cinqüenta anos me não correram na contemplação do belo nos laboratórios da arte, no culto das letras pelas letras”.

Foi, de qualquer maneira, uma cerimônia consagradora, pelo menos nas intenções, na qual, entretanto, ele se sentiu duplamente frustrado (como era do seu destino): em primeiro lugar, por ser homenageado num suposto jubileu “literário”, ele que não tinha as belas-letas na mais alta estima, e, em segundo lugar, porque um simples busto devia parecer-lhe quase uma afronta, em lugar da estátua que certamente pensava merecer. Daí o “parecer” com que o aceitava:

A honra do busto é mais uma carícia, um extremo, um afetuossíssimo requinte com que não se corrigem de me amimalhar os meus caros conterrâneos (...) Não se hão de magoar eles, pois, que eu me dê a buscar, na linguagem, meios de corresponder à intenção carinhosa (...) Porque, senhores, perdoai-me a indiscrição de aqui dizer: de bustos e estátuas não sou lá grande entusiasta. Essa petrificação ou mineralização de um vulto humano não me fala à alma. Um homem em metal ou pedra me parece duas vezes morto. Muito pode valer a estátua pelo merecimento da obra-prima. Mas então o seu lugar adequado será no museu. Perdida nos salões das bibliotecas, ou isolada, entre a multidão, no vazio das praças, a mim se me afigura uma espécie de consagração do esquecimento (...).

Parecia-lhe que as homenagens dos contemporâneos destinavam-se insidiosamente a fazê-lo marginalizar: “Liquidada assim, por uma vez, com o estatuido, a conta da admiração, os contemporâneos descansam no sentimento de uma dívida extinta”. O silêncio das bibliotecas seria de mau augúrio, sem que pudesse prever a ironia das coisas: sobre as sólidas fundações de uma biblioteca, a Casa de Rui Barbosa editaria as *Obras completas*, monumento não só imperecível, mas fecundo, mesmo nos momentos de ostracismo a que, por paradoxo, costumam condená-lo os regimes de liberdade.

Na semântica da época, *poeta* era palavra depreciativa, vigorosamente rejeitada pelos homens “sérios” que desejassem ser levados a sério. Compreende-se, por isso, que Rui Barbosa repudiasse com ênfase tanto maior o qualificativo de “literária” para uma manifestação *política*, promovida com o subentendido de ser o pré-lançamento de sua candidatura à presidência nas eleições do ano seguinte. Ele insistia em ser visto como *político*, para competir em pé de igualdade com os eventuais concorrentes, e também como *administrador e homem de ação*, que jamais havia sido. Era alguém, dizia, que sempre se empenhara nas “questões sociais”, nas “reformas”, nas “organizações legislativas” – linguagem de candidato qualificado para o pleito que se aproximava.

Esse era o verdadeiro sentido do que à primeira vista pareceria uma indelicadeza com relação aos promotores do evento. Contudo, ele teria, em 1937 (ano fatídico) a estátua que lhe foi negada em 1918 – incluída, nessa negação, a “estátua” simbólica da presidência, com que desejava passar à posteridade. Desde a malograda revolta comunista de 1935 – sem esquecer o contexto internacional em que ocorreu – as expectativas apontavam para o regime autoritário que estava em gestação. Eram as circunstâncias em que o Brasil “precisava” de Rui Barbosa, pensaram os estudantes curitibanos da Faculdade de Direito ao constituir o Comitê Acadêmico encarregado de promover a ereção de sua estátua na praça fronteira à Universidade.

Sob a presidência do bacharelendo Leocledes P. Macedo e secretariado por Benedito Nicolau dos Santos Filho, o Comitê contratou o escultor João Turin para “confeccionar, modelar e mandar fundir todas as partes de bronze [...] de conformidade com o desenho e maquete” (contrato de empreitada, 11/7/1936). Em lei sancionada a 1º de março de 1937 pelo prefeito Jorge L. Meissner, a Câmara Municipal de Curitiba concedeu o auxílio de dez contos de réis para a ereção do monumento – inaugurado “*in extremis*” a 5 de novembro de 1937. Era a figura de Rui Barbosa, dizia em editorial a *Gazeta do Povo*,

perpetuando-lhe o talhe e o nome, mas que mais perpetua a sua obra, toda ela dentro da trajetória luminosa de uma inteligência fora do comum (...). A estátua foi modelada numa atitude tribunícia, já que a tribuna foi o púlpito das sacerdotais pregações de Rui Barbosa. Voltada para o Laboratório modelador de inteligências, tem a destra num gesto de energia (...) a mocidade que entra e sai de nossa Universidade, forçada a vê-la diariamente, para que sigam as prédicas do grande sacerdote da Lei, da democracia e da liberdade.

O jornalista referia-se, em seguida, ao “princípio triangular da nossa nacionalidade, Deus, Pátria e Família”, conclamando a mocidade a combater “o vício que corrompe os caracteres, desrespeita o Criador, deprime a Pátria e destrói a Família”. Surpreende essa conjunção da doutrina de Rui Barbosa com a integralista? Isso dá idéia da complexidade do momento político, quando os deputados estaduais passaram o ano condenando a repressão policial contra as atividades, cada vez mais ostensivas, da Ação Integralista Brasileira. Àquela altura, o perigo comunista parecia mais ameaçador, o que terá levado os integralistas à imprudência do golpe de 1938, consolidando, a partir daí, o Estado Novo, enquanto, por isso mesmo, a figura de Rui Barbosa se engrandecia.

De fato, em todo o período e até à redemocratização, o seu nome era palavra de código para a resistência democrática, centralizada, antes de mais nada, nas faculdades de

Direito. E Lourenço Filho em tudo isso? É preciso evitar a leitura retrospectiva da história e imaginar que o Estado Novo, principalmente nos primeiros anos, era repudiado pela opinião pública. Muito pelo contrário. Nomes eminentes das ciências, das letras, dos meios artísticos, do jornalismo, da sociedade, colaboraram ativamente nos órgãos da administração, nas revistas culturais, nos projetos arquitetônicos, nas embaixadas diplomáticas.

Nesse quadro de normalidade institucional, Lourenço Filho foi nomeado membro do Conselho Nacional da Educação, em 1937, e convidado, no ano seguinte, pelo ministro Gustavo Capanema, para organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, um dos numerosos órgãos culturais então criados (lembramos, por exemplo, o Instituto Nacional do Livro) – o que fazia sem renegar as lições de Rui Barbosa, como na histórica conferência de 1943 sobre as suas idéias pedagógicas.

Em todo esse período, e até 1957, quando se aposentou, o sistema educacional do país esteve identificado com o seu nome, inclusive, como vimos, em 1948, no anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Como educador, podem-se aplicar-lhe as palavras com que Rui Barbosa se definia: foi um missionário, um soldado, um construtor.

Wilson Martins

Referências bibliográficas*

ALVES, Isaías. *Vocação pedagógica de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro : Casa de Rui Barbosa, 1959.

BARBOSA, Mário de Lima. *Rui Barbosa*. São Paulo : IPE, 1949.

BARBOSA, Rui. *O ensino primário*; parecer [...]. Rio de Janeiro : Tipografia Nacional, 1882.

_____. *O ensino secundário e superior*; parecer [...]. Rio de Janeiro : Tipografia Nacional, 1882.

_____. *Escritos e discursos seletos*. Rio de Janeiro : Nova Aguilar, 1995.

_____. *Queda do Império*. Rio de Janeiro : Castilho, 1921. 2 v.

_____. *Obras completas*. Rio de Janeiro : Casa de Rui Barbosa, 1942. v. 9, t. 1 e 2.

_____. *Obras completas*. Rio de Janeiro : Casa de Rui Barbosa, 1947. v. 10, t. 1.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo : USP, 1959.

BEVILÁQUA, Clóvis. *Em defesa do projeto de Código Civil Brasileiro*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1906.

CALKINS, N. A. *Lições de coisas*. Trad. Rui Barbosa. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1886.

DANTAS, San Tiago. *Figuras do Direito*. Rio de Janeiro : José Olympio, 1962.

* Recebi valiosa assistência da Fundação Casa de Rui Barbosa (Rejane de Almeida Magalhães); Biblioteca Pública do Paraná (Clarice Tabora); Museu Paranaense (Helena de Felippo Soares); *Gazeta do Povo* (José Carlos Fernandes); Casa João Turin (Elisabete Turin); Carlos Monarcha; Ruy Lourenço Filho; Francisco Marins e Eduardo Rocha Virmond.

- DELGADO, Luís. *Rui Barbosa*. Rio de Janeiro : José Olympio, 1945.
- UM EDUCADOR brasileiro : Lourenço Filho; livro jubilar organizado pela Associação Brasileira de Educação. São Paulo : Melhoramentos, 1959.
- LACOMBE, Américo Jacobina. *O pensamento vivo de Rui Barbosa*. São Paulo : Martins, 1944.
- _____. *À sombra de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro : Fundação Casa de Rui Barbosa, 1984.
- LOURENÇO FILHO, M. B. A educação nacional e o novo projeto de lei. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 18, n. 48, p. 124-176, out./dez. 1952.
- _____. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo : Melhoramentos, 1954.
- LOURENÇO FILHO, Ruy. *Cronologia e biobibliografia do Professor M. B. Lourenço Filho*. Rio de Janeiro : Cesgranrio, 1997.
- MANGABEIRA, João. *Rui, o estadista da República*. Rio de Janeiro : José Olympio, 1943.
- MARTINS, Wilson. *História da inteligência brasileira*. 4. ed. São Paulo : T. A. Queiroz, 1992. 7 v.
- MOACIR, Primitivo. *A instrução e o Império*. São Paulo : Nacional, 1936/1937. 2 v.
- MONARCHA, Carlos (Org.). *Lourenço Filho : outros aspectos*, mesma obra. Campinas : Mercado de Letras, Unesp, 1997.
- _____. *Centenário de Lourenço Filho : 1897-1997*. Londrina : UEL; Marília : Unesp; Rio de Janeiro : ABE, 1997.
- MORAIS, M. S. Mendes de. *Repertório da Réplica de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro : Casa de Rui Barbosa, 1950.
- NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. Prefácio de Evaldo Cabral de Mello. Rio de Janeiro : Topbooks, 1999.
- TURIN, Elisabete. *A arte de João Turin*. Campo Largo (PR) : Ingra, 1998.
- VIANA FILHO, Luís. *Rui & Nabuco*. Rio de Janeiro : José Olympio, 1949.

Prefácio da 3ª edição



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

Tal é o caso ao estudar-se a obra de Rui. Reformador social, a um tempo homem de pensamento e ação, movia-se ele num mundo em que estavam presentes todas as idéias – as de filosofia e da ciência, as de arte e das técnicas sociais – pairassem na ordem abstrata buscando a harmonia de um sistema, ou atendessem a razões de ordem prática, como resposta a solicitações de sua intensa vida de homem de partido, parlamentar, advogado e jornalista. Por essa forma, sem que tivesse sido educador de ofício, Rui foi levado a estudar os fundamentos e as aplicações da pedagogia, para deixar, ainda nesse ramo, obra de inegável grandeza.

Com extraordinário ímpeto, foi ela em 1882 iniciada, para interromper-se, porém, logo depois. A partir de 1886, Rui não voltaria a tratar de coisas de ensino a não ser em poucos artigos de jornal, ou em um ou outro trabalho esparso. Não obstante, os fundamentos pedagógicos, que tão lucidamente expôs, e as medidas de reforma, que corajosamente indicou, figuram como indispensáveis elementos à interpretação do conjunto de sua obra e, de modo especial, à compreensão de certas mudanças observadas em suas tendências políticas.

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

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

desses escritos e roteiros especiais, úteis talvez para quem neles deseje realizar maiores estudos de análise. Apresenta-se, por fim, a análise das fontes dos dois grandes pareceres sobre o ensino, em que se retoma, com maior profundidade, a matéria do primeiro ensaio.


Um curioso problema, insignificante na aparência, mas, pelas reflexões a que pode conduzir, de grande importância na apreensão do pensamento de Rui, é incidentalmente levantado: o da manifesta preferência que concedeu ao ensino do desenho, no qual, por muitos aspectos, vem a encontrar-se o plano de interseção de todas as idéias pedagógicas que defendeu. O volume se completa com um repertório de idéias e observações de Rui sobre a teoria e a prática da educação, ordenadas segundo versem a filosofia e política educacional, a sociologia, a psicologia e a biologia da educação, a organização e a administração escolar, e, por fim, a metodologia de ensino, em muitos ramos.

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

Ao ensejo desta 3ª edição, deve o autor aqui consignar agradecimentos à ilustre escritora argentina Ada de Navarro, pela versão castelhana de *A pedagogia de Rui Barbosa*, divulgada pela Unión de Universidades de América Latina.

Lourenço Filho

Cronologia da produção e da publicação dos ensaios desta obra



Na 1ª edição deste livro, datada de abril de 1954, foram reunidos cinco ensaios sobre a pedagogia de Rui Barbosa, com o total de 130 páginas. A 2ª edição, datada de janeiro de 1956, conservou a estrutura, o índice, a paginação e o prefácio, com data de junho de 1952, em ambas. Nas duas edições, o livro é o volume nº 34 da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho em 1926, nas Edições Melhoramentos, a primeira coleção de textos de divulgação pedagógica criada no País.

Na folha de rosto da 1ª edição, indica-se que autor, M. B. Lourenço Filho, é *Professor da Universidade do Brasil*, qualificação ampliada na 2ª edição para *Da Universidade do Brasil; da Academia Paulista de Letras*.

Na 2ª edição, a orelha da capa transcreve trechos de resenhas publicadas sobre *A pedagogia de Rui Barbosa*, em jornais do Rio e de São Paulo, assinadas por Almeida Magalhães, Aires da Mata Machado e Mozart Monteiro.

No Prefácio de junho de 1952, informa Lourenço Filho que os cinco ensaios, que nesse livro se reúnem, foram redigidos em épocas diversas, para atender a solicitações também diversas, mas que todos obedecem a uma preocupação central: “Os fundamentos pedagógicos, que tão lucidamente expôs, e as medidas de reforma, que corajosamente indicou, figuram como indispensáveis elementos à interpretação do conjunto de sua obra e, em particular, à compreensão de certas mudanças observadas em suas [de Rui Barbosa] tendências políticas”.

A cronologia da produção dos ensaios dessa obra não é a da seqüência de sua apresentação no livro.

O ensaio mais *antigo* é o do capítulo II, conferência realizada em 18 de fevereiro de 1943 na Casa de Rui Barbosa, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Com o título “À margem dos ‘pareceres’ de Rui sobre o ensino”, foi primeiro publicado no volume II, *Conferências* (Publicações da Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945, p. 69-96), do qual foram tiradas separatas. A conferência foi realizada para marcar o lançamento, em 1942, do primeiro volume impresso das *Obras completas de Rui Barbosa*, pela Imprensa Nacional, que foi o t. I, do v. IX, referente ao ano de 1882, *Parecer sobre a reforma de Ensino Secundário e Superior*.

Segue-se o ensaio do capítulo III, prefácio escrito, em agosto de 1945, para a reedição de *Lições de coisas*, na coleção das *Obras completas de Rui Barbosa* (v. XIII, 1886,

t. I, p. vii-xxxiii. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Of. Gráf. da Editora “A Noite”. 1950. 573 p. + xxxvi).

O ensaio do capítulo I, “A pedagogia de Rui”, foi escrito e apresentado no Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro, em conferência realizada a 29 de novembro de 1949, no curso de extensão universitária, sobre a vida e a obra de Rui.

É um estudo abrangente; examina o homem e o tempo; os escritos pedagógicos, produzidos em um lustro, de 1881 a 1886; examina as bases filosóficas e as idéias sociais; e enfim, os princípios de organização e a metodologia que Rui criou em seus escritos pedagógicos, ou em sua pedagogia.

Completam o livro dois capítulos ricos em sugestões para estudo da obra pedagógica de Rui: o capítulo IV, “Roteiro para o estudo da obra”, apresenta a cronologia dos escritos pedagógicos. Faz remissões a outros escritos de Rui, nos quais idéias filosóficas ou sociais são examinadas ou reexaminadas em plataformas políticas ou em orações acadêmicas, ou em artigos na imprensa. Também são apontados a preferência concedida às questões do ensino do desenho e o fato de estar já concluída a publicação das *Obras completas*, o que permite a escolha de roteiros especiais de vária natureza. No interesse de sugerir linhas especiais de pesquisa, o capítulo V, “Ementário pedagógico de Rui”, é, sem caráter exaustivo, uma súmula dos pensamentos dominantes em sua obra, quanto à filosofia e à política educacional, à sociologia, psicologia e biologia da educação, à organizada e administração escolar, e, enfim, à metodologia do ensino.

A 3ª edição, revista e ampliada, deste livro saiu em fevereiro de 1966, dez anos após a 2ª; situou-se como o volume IV das *Obras completas de Lourenço Filho*. A principal ampliação é o novo ensaio, agora incluído como capítulo V, “As fontes dos pareceres”. Diz o autor: “Estudo completo das fontes dos pareceres exigirá (...) espaço muito maior que o deste ensaio. É de crer, porém, que as notas aqui reunidas não sejam inúteis aos que apenas desejem uma visão geral da matéria”.

O capítulo V da edição anterior torna-se agora o capítulo VI desta, sob o título “Súmula das idéias pedagógicas de Rui”.

Foram incluídos o “Índice de assuntos” e o “Índice de nomes”, que amplia a tábua de nomes da edição anterior.

Todo o texto da 3ª edição, com 196 páginas, foi revisto e modificado pelo autor, como ilustra a página reproduzida com alterações manuscritas de Lourenço Filho.

Ruy Lourenço Filho

A PEDAGOGIA DE RUI (*)

OS ESCRITOS PEDAGÓGICOS, O HOMEM E O TEMPO

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

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

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

(*) Conferência na sede do Instituto Histórico e Geográfico, do Rio de Janeiro, em 25 de novembro de 1969, no curso de extensão universitária, sobre a vida e a obra de Rui.

Alterações manuscritas de Lourenço Filho feitas ao texto da 3ª edição.

Nota biográfica



Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira, SP, em 10 de março de 1897, e faleceu no Rio de Janeiro, em 3 de agosto de 1970. Filho de imigrantes, o pai português e a mãe sueca, primogênito em família numerosa, fez estudos primários na cidade natal e em Santa Rita do Passa Quatro-SP. Iniciou o ginásio em Campinas, fez o curso da Escola Normal de Pirassununga, diplomando-se professor primário em 1914. Exerceu o magistério primário no interior, transferindo-se, dois anos após, para a capital de São Paulo, no desejo de melhorar sua cultura; aí trabalhou como tipógrafo, depois revisor e redator de *O Comércio de São Paulo*, ensinando também em colégios particulares. Matriculou-se na Escola Normal Secundária de São Paulo, formando-se em 1917 e, após exames preparatórios, ingressou na Faculdade de Medicina, visando à Psiquiatria, que à época era o único estudo superior relacionado com a Psicologia, disciplina de sua eleição, mas abandonou o curso no segundo ano.

Em 1920, o diretor do Ensino do Estado, professor Antônio de Sampaio Dória, de quem havia sido aluno, indicou-o como substituto para a cadeira de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal da capital. No ano seguinte, foi nomeado para igual cadeira na Escola Normal de Piracicaba, e em comissão para reger a Prática de Ensino. Aí iniciou seus trabalhos de pesquisa e fundou a *Revista de Educação*, na qual publicou seus primeiros trabalhos sobre educação. Por essa época, matriculou-se na Faculdade de Direito de São Paulo, mas interrompeu o curso, que só veio a concluir em 1929.

Em 1922, foi comissionado professor da Escola Normal de Fortaleza, no Ceará, onde residiu até princípios de 1924. Realiza a reforma do ensino primário e normal, que é registrada como um dos grandes movimentos pioneiros da Escola Nova no País.

Ao regressar, volta para Piracicaba e aí permanece até fins de 1925, quando é removido para a Escola Normal de São Paulo, na qual exerceu o cargo de professor de Psicologia e Pedagogia.

Nesse posto e também no magistério particular, desenvolveu grande atividade. Fez reabrir o laboratório de Psicologia dessa Escola Normal, participou da fundação da Sociedade de Educação e do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort). Foi um dos fundadores do Liceu Rio Branco e da Escola Primária Experimental anexa, que dirigiu. Começou a organizar e fazer publicar a primeira coleção de livros de divulgação pedagógica moderna no País, a *Biblioteca de Educação*, das Edições Melhoramentos, que orientou até julho de 1970. Publicou seus primeiros livros (*Juazeiro do Padre Cícero*; *Cartilha do*

povo; *Introdução ao estudo da Escola Nova*) e traduziu obras pedagógicas (de Pièron, Claparède, Binet e Simon e outros).

Manteve assídua colaboração na imprensa sobre questões de educação, participou dos debates das Conferências Nacionais de Educação de 1927 (Curitiba), 1928 (Belo Horizonte) e 1929 (São Paulo). Em 1929, foi eleito membro da Academia Paulista de Letras.

Após a revolução de 1930, Lourenço Filho foi durante 13 meses diretor do Ensino de São Paulo, havendo reorganizado os programas escolares, criado a estatística escolar, remodelado o ensino normal e o ensino profissional, criado instituições para-escolares e o serviço de psicologia aplicada (o primeiro no gênero, de caráter oficial, na América do Sul) e, sobretudo, o Instituto Pedagógico, no qual pela primeira vez no País, cursos de especialidades da educação passaram a ser dados em nível superior.

Em dezembro de 1931, chamado para a chefia do gabinete do ministro da Educação, Francisco Campos, Lourenço Filho transferiu-se para o Rio de Janeiro, com o encargo especial de estudar a organização da recém-criada Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que então não chegou a instalar-se. Tinha a intenção de voltar para São Paulo, mas a convite de Anísio Teixeira, diretor de Instrução da antiga capital do País, Lourenço Filho aceitou organizar e dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal, cargo em que permaneceu até dezembro 1937. Criada em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF), o Instituto de Educação dela participou como a Escola de Educação. Nesse mesmo ano, por alguns meses e cumulativamente, dirigiu o Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal.

Em 1937, Lourenço Filho dirigiu, por alguns meses (fevereiro a setembro), o Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde, e foi nomeado membro do Conselho Nacional de Educação, que integrou até sua extinção em 1962.

Em agosto de 1938, o ministro Gustavo Capanema convidou-o para organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), no qual intensa atividade de documentação, orientação e pesquisa se desenvolveu. Lourenço Filho deixa o Inep no fim de janeiro de 1946, e assume a cadeira de Psicologia Educacional, na Faculdade Nacional de Filosofia, para a qual fora transferido em 1949, quando o governo federal incorporou parte da antiga Universidade do Distrito Federal à Universidade do Brasil (localizada na cidade do Rio de Janeiro).

A convite do ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1947, Lourenço Filho ocupa, pela segunda vez, a direção do Departamento Nacional de Educação. Nesse posto, em que esteve até janeiro de 1951, planejou e dirigiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos, primeiro movimento de educação popular de iniciativa do governo federal; presidiu a Comissão Especial de Educação que elaborou o Anteprojeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1948); organizou e dirigiu o Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos (Quitandinha, Petrópolis, 1949), promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Unesco, no qual recebeu o título de Mestre das Américas.

De 1952 a 1955, exerceu a presidência do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibec/Comissão Brasileira da Unesco). Em 1953, a OEA convida-o para a chefia de seu Departamento Cultural, em Washington, convite que declina.

Desde 1951, havia retornado ao exercício da cadeira na Faculdade Nacional de Filosofia, e nela continuou até março de 1957, quando se aposentou, com 38 anos de magistério. Logo a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) concedeu-lhe o título de professor emérito; o governo da República inscreveu seu nome, no mais alto grau, *Egregius*, na Ordem Nacional do Mérito Educacional; a Associação Brasileira de Educação, da qual fora presidente em 1934 e em 1938 e membro honorário desde 1953, organizou e fez publicar um *livro jubilar*, com o título *Um educador brasileiro: Lourenço Filho* (Edições Melhoramentos, 1959).

Após as consagradoras homenagens que Lourenço Filho recebeu, ao deixar as atividades de magistério e da administração escolar, não se interrompeu, porém, sua vida de educador. Ao contrário, dedicou-se intensamente a escrever, publicando novos livros e revendo suas obras anteriores, produzindo ensaios e conferências, além de dar sua colaboração desinteressada a várias instituições.

Dentre as obras novas ou revistas, destacam-se as que constituíram a coleção *Obras completas de Lourenço Filho*. Publicadas: I. *Juazeiro do Padre Cícero*; II. *Introdução ao estudo da Escola Nova*; III. *Testes ABC*; IV. *A pedagogia de Rui Barbosa*; V. *Educação comparada*. VI. *Organização e administração escolar*; e as que não foram revistas e não figuraram na coleção: VII. *Tendências da educação brasileira*; VIII. *Psicologia de ontem e de hoje*; IX. *Psicologia educacional*; X. *A criança na literatura brasileira*.

Dessa forma, continuou atuante no pensamento educacional brasileiro e recebeu, nos últimos anos de sua vida, dedicada à educação, dentre outros, os seguintes títulos e condecorações: em 1963, o Prêmio Ciência da Educação, da Fundação Moinho Santista, e por serviços prestados à Diretoria do Ensino do Exército, a Medalha do Pacificador. Em 1965, a Fundação Visconde de Porto Seguro lhe outorgou o Prêmio da Educação; em 1970, recebeu do governo da República o Grau de Comendador da Ordem do Mérito do Trabalho.

Rio de Janeiro, novembro de 1999.

Ruy Lourenço Filho
(Pesquisa e organização)

A pedagogia de Rui*

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

▲ Os escritos pedagógicos, o homem e o tempo

Se os pedagogos são fastidiosos, o mesmo não se poderá dizer da pedagogia, quando haja oportunidade de contemplá-la em suas legítimas dimensões. Isto é, desde que com ela tomemos contato em concepções dotadas de grandeza de linhas, força de estrutura e maior sentido de compreensão humana.

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

Quais os escritos?...

Antes de tudo, os dois grandes pareceres sobre a reforma de Leôncio de Carvalho, compostos em poucos meses, na qualidade de relator da comissão de instrução pública na Câmara. Essa, a parte magna, a que nos apresenta a pedagogia de Rui sob feição integral. Depois, a tradução de textos de orientação didática, um apenas dos quais viria a ser publicado, na forma que lhe imprimiu. Por fim, o capítulo que, para o relatório de Rodolfo Dantas, ministro do Império em 1882, e a seu pedido, escreveu sobre as questões de instrução pública no País; alguns discursos, na Câmara e solenidades várias; outro pequeno parecer na comissão de instrução pública, e artigos na *Revista da Liga do Ensino*, de que Rui foi diretor. Essa, a parte de caráter complementar.

O livro *Lições de coisas*, do educador norte-americano Norman Allyn Calkins, traduzido em 1881, mas só impresso em 1886, como que delimita, no tempo, a produção pedagógica. Depois dessa publicação, Rui não voltou a ocupar-se de temas de ensino, excetuados artigos de imprensa, não muitos, e que por sua natureza mais judiciosamente se hão de classificar na produção jornalística.

Como se vê, no acervo imenso de cultura que nos legou, os escritos pedagógicos representam parcela relativamente diminuta. Mas, em Rui, o diminuto é, ainda e

sempre, copioso. Na coleção das *Obras completas*, os escritos pedagógicos darão de sete a oito tomos. Quaisquer que tenham sido, aliás, as circunstâncias, a forma de produção e a extensão, bastariam esses trabalhos para que o nome do autor fosse incluído no rol de nossos maiores pedagogistas, e para que o seu pensamento tivesse influído, como continua a influir, sobre gerações sucessivas de mestres e estudiosos da especialidade, em nossa terra.

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

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

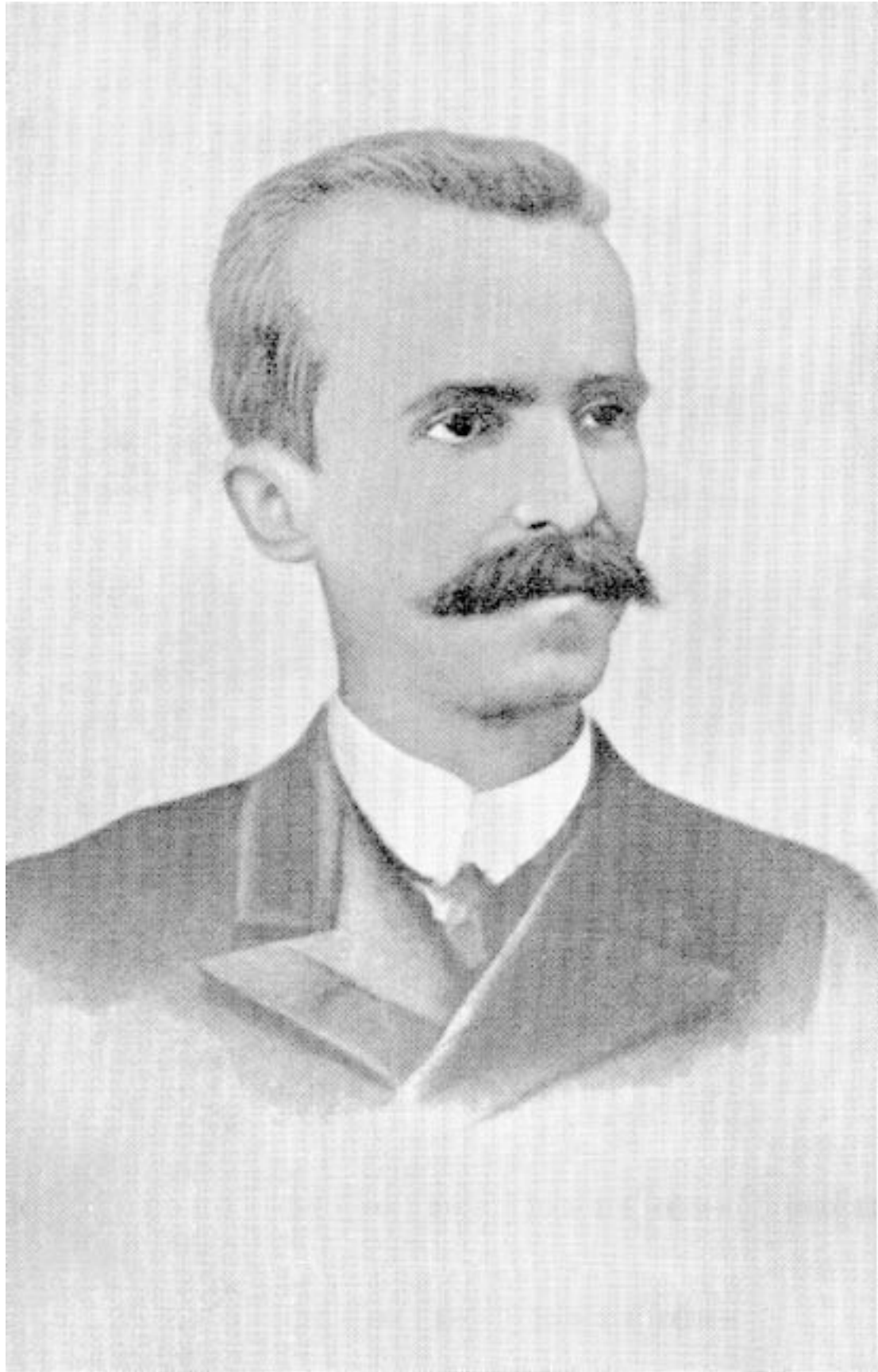
Para exemplificar: tão-somente por ela é que podemos compreender o discurso de 6 de maio de 1882, com que Rui defendeu o programa não expressamente formulado do gabinete Martinho Campos; os pequeninos apartes com que pontuou a justificação de dois projetos de Rodolfo Dantas, sobre a criação de um liceu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

Será ainda com essa perspectiva que melhor podemos apreciar o discurso da *Volta à terra natal*; os trechos da introdução de *O Papa e o Concílio*, que reedita e comenta na derradeira das *Cartas de Inglaterra*; aí mesmo, todo o primoroso estudo sobre *As bases da Fé*, de Balfour, os subentendidos da alocação do Colégio Anchieta, a qual marcou época; e, enfim, os tons de suave melancolia na *Oração aos moços* – isso, já agora em 1921, nas luzes do ocaso.

Uma conclusão, portanto, a retirar desta primeira notícia: quem desejar conhecer Rui há de conhecer-lhe a obra pedagógica e meditar nela. E, logo, outra: essa obra demonstra a validade de prudente conselho de Renan, o de que não se deve começar a escrever senão depois dos quarenta anos...

Outro aspecto, com esses relacionados, convirá fazer ressaltar: o das razões sentimentais que parecem ligadas à obra pedagógica de Rui ou, mais especialmente, ao ímpeto com que nela se lançou para estacar de súbito, dramaticamente. Quer-nos parecer que nesse ponto reside um dos mais interessantes e mais complexos problemas da psicologia de Rui.

Foi nas coisas da educação, sem dúvida alguma, na fase tão brilhante de sua afirmação na vida política nacional – no ano de 1882, “o ano de Rui” – como nos seguintes, mais próximos, que ele encontrou ambiente para a expressão mais completa de sua personalidade. Convenhamos que não se logra traduzir um livro de quinhentas páginas, como *Lições de coisas*, em pouco mais de dois meses, e tão cuidadosamente, (ou tão “pichosamente”, como a um amigo se referiu, em carta reproduzida em livro por Américo Lacombe), nem se realiza trabalho de investigação e sistematização tal qual a dos pareceres, sem que motivos profundos e intensos impulsionem um homem, ainda que da grandeza de Rui.



Rui Barbosa, à época da obra pedagógica.

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

O pai era-lhe o imago, modelo de que não se desprendia. Que modelo, porém, ou por que aspectos especialmente se representava?... Tendo visto o pai, homem de talento e boa cultura, malsucedido na medicina, que abandonara; frustrado nos negócios, que não soubera encaminhar; infeliz na política, na qual não sabia transigir, Rui passou a estimá-lo naquilo em que sempre lhe pareceu perfeito à ingenuidade do menino e fantasia de adolescente: no mister de didata, teorizador político, orador. Por vezes, como expressivamente conta João Mangabeira, até na feição de grande poeta o teria admitido. Mas essa admiração – parece inegável – fixou-se essencialmente no didata. João Barbosa transmitira-lhe o gosto e o hábito dos estudos e a mais arraigada convicção no valor da cultura, em que Rui devia encontrar, aliás, compensação para o sentimento de inferioridade, que lhe havia de impor o tipo displástico que era o seu. Fora-lhe o pai o primeiro e o mais compreensivo mestre, lutador sempre incompreendido, salvo quando nas funções de diretor de estudos na Bahia. Rui a ele se devia identificar, nessa feição. E, não estaria, ao traduzir *Lições de coisas* dando corpo a um desejo expresso que João Barbosa talvez lhe tivesse manifestado?... É também possível.

Por outro lado, ao redigir os pareceres, mais ainda devia Rui ligar-se a Rodolfo Dantas, então ministro do Império, seu constante e maior amigo. Formavam, no dizer de biógrafos, “uma só criatura”, “irmãos siameses”, unidos por “amizade sem limites”. Vede, a propósito, o estudo de José Vieira, no prefácio a um dos tomos das *Obras completas*.

Os pareceres dariam a Rui o título de Conselheiro da Coroa, e o indigitariam para o ministério dos Negócios do Império, antes dos trinta e cinco anos. Teve aquele título, não, porém, a pasta. Tudo isso Rui vivia a explicar quase quarenta anos depois, na longa introdução que escreveu para a coletânea de artigos, *Queda do Império*. Com aquele superior autodomínio que possuía, não se mostrou agastado com o chefe liberal – o conselheiro Dantas, pai de Rodolfo – na ocasião incumbido de formar o gabinete. “Nenhum mal com isso me fez o Senador Dantas. Bem, sim, e grande”, diria Rui. Contudo, o sentimento de frustração devia ficar... Genial embora, ele era humano, e, para que disso nos convençamos, será suficiente a leitura atenta da introdução do volume *Queda do Império*.

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

Como explicar esse silêncio em assunto em que tanto se empolgara, e ao qual, já mesmo ao tempo de estudante – como se pode ver de um ensaio de Gontijo de Carvalho² – dedicara tanta curiosidade e amor?... Eis aí um delicado tema para psicólogos.

É estranho, na realidade verdadeiramente estranho, que Rui não tenha volvido à seara. Na poderosa árvore de sua vida e pensamento, a pedagogia é um braço pleno de

¹ Esse estudo constitui o terceiro dos ensaios reunidos neste livro.

² Carvalho, A. Gontijo de. *Rui estudante*. Rio de Janeiro : Casa de Rui Barbosa, 1949. (Obras completas de Rui Barbosa, v. I, t. I, Prefácio).

força, prestes decepado. Tanto mais de lamentar quanto a educação do povo constituiu em seu pensamento político um dos fundamentos de doutrina e a maior justificativa de ordem social que o iluminava. Rui, é certo, não viria renegar a obra pedagógica, como se vê das referências expressas aos pareceres, em artigos do *Diário de Notícias*, em 1889, e na plataforma política de 1909. Mas, em prol dos princípios e diretrizes aí estabelecidos, não mais batalhou, não mais lutou com aquele ardor inicial, com aquele ímpeto e fogo, que o levavam a dizer: “Um batalhador não pode ser um apóstolo...”

De modo que, ao traçar o projeto de constituição da República, o homem que tanto acreditava no poder criador da lei, e que, assim, aí poderia ter tentado dar corpo às suas concepções de reforma político-social pela educação, já não o fez. Susteve a mão e a pena, para lavrar o círculo restrito da compreensão jurídica do Estado... Pois, então, a ignorância popular já não seria para ele, como nos pareceres escreve,

a mãe da servilidade e da miséria, a grande ameaça à existência constitucional e livre da nação, o formidável inimigo intestino que se asila nas entranhas da pátria?... Ou, como no discurso em defesa do gabinete Martinho Campos, em março de 1882, a reforma do ensino já não seria “o germe e a seiva, a base e o fastígio, o alfa e o ômega, o princípio e o fim de tudo?...”

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

Embora com menos ardimento, ainda aí admite o primitivo esquema: “liberdade, igual a democracia; democracia, igual a instrução do povo”. Eco de velhas idéias, não abandonadas...

Para que o entendamos, em toda a intenção, será preciso relembrar, porém, algumas das tendências sociais da época em que tratou das coisas do ensino. Foi no século passado, como é sabido, que os sistemas públicos de educação começaram a expandir-se, tanto por motivos políticos, como por imperativos diretos de ordem social. É o momento da legislação escolar e o da criação dos ministérios de instrução pública, por quase todos os países da Europa, e fora dela. A política começava a penetrar a dinâmica social, ou pretendia descobrir-lhe o determinismo, por essa feição um pouco simplista, talvez, mas em rápido desenvolvimento.

O pensamento político – não o literário e o filosófico – prolongava, então, o do século XVIII, e tinha como preocupação a melhoria da vida social pela cultura. Certas idéias, que já vinham de Platão, tomam novo brilho em Rousseau e Kant, agitam-se na Revolução Francesa e afirmam-se na definição dos Estados de base nacional. Entendia-se, com muita razão, que não pode haver nação sem um lastro comum de pensamento e sentimento; e que, nessa atuação, a escola, já sem tanta razão, haveria de ser todo poderosa... A revolução havia indicado o rumo; os Estados de base nacional lançavam-se resolutamente à tarefa. Von Humboldt, ao ser chamado a reorganizar o ensino da Prússia, em 1806, não hesitava em afirmar: “O que havemos de pôr dentro do Estado, devamos antes, pôr, dentro da escola...”

Napoleão, ele próprio, já o havia também compreendido, como o relembra Rui nesta passagem do parecer sobre o ensino primário:

É bem digna de recordar sempre, a este propósito, aquela expansão íntima, aquela eloqüente confidência do déspota, cujas invasões foram, inconscientemente, no começo deste século, o maior instrumento de propagação das idéias liberais na Europa. No zênite dessa onipotência que representava a mais deslumbrante glorificação imaginável

da força, servida pelo gênio e pela fortuna, ele, Napoleão, em 1808, no ano mesmo em que fundou a universidade imperial, confessava, na intimidade, ao seu grão-mestre, a esterilidade do monopólio que organizava e a impotência da espada que o sustinha: “Sabeis, Fontanes, o que mais me admira no mundo? É a impotência da força para fundar qualquer coisa. Só há duas potências no mundo: a espada e o espírito. Com o andar do tempo, é sempre o espírito quem desbarata a espada”.³

A idéia de liberdade e a de que o exercício dela se devesse fundar na instrução do povo caminham juntas. “Eduquemos nossos amos”, exclama, em 1861, Robert Lowe, aos seus companheiros do partido liberal inglês. Antes, Washington já o havia dito noutra forma: “Quanto mais força a estrutura do governo der à opinião pública, mais essencial é ilustrá-la”. Sarmiento haveria de repetir, depois: “Es necessário educar al soberano”.

Rui, não apenas com visão política, senão com mais viva penetração social, declarava, como vimos, que a ignorância era a mãe da miséria, além de o ser da servilidade. Por que teria ele de pensar desse modo, mais compreensivamente?...

Porque a explicação genética, ou causal, começava a penetrar os problemas da vida política. “*Ubi generatio nulla, ibi nulla phillosophia intelligitur*”, havia Hobbes proclamado, abrindo a clareira para a indagação empírica do Estado. Esse pensamento ganhava novas proporções. Apressava a sua elaboração, para avassalar depois o mundo, transformando os quadros políticos, as técnicas da produção, as próprias idéias morais. O positivismo surgia como um novo credo; o saber experimental, ou “positivo”, seria a fonte de todo conhecimento, a luz transformadora do homem...

A tudo isso, Rui não era estranho. O movimento político e o movimento científico ele os acompanha, para aí buscar a compreensão de uma nova dinâmica social. E, em tudo, porque essa forma de pensamento vinha desenvolver a idéia do poder da razão, e a de personalidade, como direito universal, em ambas as quais Rui devia encontrar os fundamentos de suas mais caras concepções de liberdade.

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

A esse propósito, particularmente com relação às coisas do direito, em grande livro, Oliveira Viana⁴ salienta o que chamou o “marginalismo” de Rui. Pelo pensamento vivia ele fora do país; era um inglês, ou norte-americano, que propugnava soluções inadaptáveis às condições de sua gente. Ele próprio, aliás, respondendo a Pinheiro Machado, declarou certa vez, no Senado: “Eu não sou da raça dos sofistas gregos. Sou da raça dos constitucionalistas americanos e dos juristas ingleses”...

No plano dos problemas pedagógicos, no entanto, essa “marginalidade”, se existente, de muito se reduzia. Não ousaríamos chamá-lo, aí, de marginal. O seu pensamento é influenciado mais por aquilo que Ortega y Gasset assinala em certo tipo de grandes homens – a dificuldade em propor-se a verdadeira perspectiva cultural de seu tempo. No sentido sociológico, teria sido um “romântico”, não “marginal”. As idéias, ele as poderia antecipar, mas nem por isso seriam absurdas ou inexequíveis. Quase tudo o que pregou, ou o que propôs, outros países em condições similares às nossas realizavam, à época – a República Argentina, por exemplo. E, entre nós, muito do que imaginou, devia fazer-se realidade, mais tarde.

³ *Reforma do ensino primário*, p. 17. (Obras completas..., v. X, t. II).

⁴ Viana, J. F. Oliveira. *Instituições políticas brasileiras*. Rio de Janeiro : Livraria José Olímpio, 1949. 3 v.

Como quer que seja, à pregação pedagógica imprimia Rui a feição fundamental de seu espírito. Desde jovem, havia buscado uma coordenação entre o sentimental e o lógico, os planos do pensamento e os da ação, esforço no qual parece ter orientado todo o seu “estilo de vida”. Quando o encaremos, em toda a obra, esse estilo não será apenas o que fixou Alcindo Guanabara nestas conhecidas palavras: “Uma linha reta entre a liberdade e o direito”. Terá sido também, como notou A. de Sampaio Dória, “a linha direita entre a consciência e o dever, a conformidade entre as idéias e os valores”. Rui tinha consciência disso quando escrevia, em 1897, que o seu futuro estava ligado ao seu passado pelo nobre cativo do dever. Um refletirá o outro” – acrescentava – “por uma dessas necessidades de consciência que o interesse não amolga”.

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

Nos escritos pedagógicos, sobre a aparência desnorteadora das citações, ou na variedade de fatos e opiniões, que transcreve, há todo um sistema seu, uma nova trama de relações, ao encarar os elementos da cultura, do mundo da liberdade e do espírito. Há, aí, enfim, uma pedagogia integral. “Ao procurar distinguir, na sua obra, os aspectos educativos – afirmou em recente conferência Clemente Mariani – assalta-nos a perplexidade. Não é um capítulo, mas o todo”. E diz muito bem: “Toda a obra de Rui é uma lição, e a matéria pedagógica revela um sistema”.

É esse sistema, ou essa “pedagogia”, que vamos tentar rever em seus fundamentos gerais e aspectos mais significativos.

▲ As bases filosóficas

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

Nesse sentido, os estudos de Jaeger sobre o pensamento de Platão são dos mais expressivos: Platão não foi um metafísico e um dialético, que procurasse na lógica a medula de seu sistema; ao contrário, foi na política e na educação que o fez.⁶ A pedagogia não é um nexos que se acrescente à política; é a razão mesma, o travejamento interno de toda concepção social que uma política representa. Mas

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

⁵ Dewey, J. *Democracy and education*. New York : MacMillan.

⁶ Jaeger, W. *Paidéia*. Berlim, 1936. (Trad. do Fondo de Cultura Económica, México).

Assim aconteceu com Rui Barbosa.

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

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

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

As idéias humanitárias e igualitárias em que formara o espírito, as do século XVIII, não as baseara Rui em crenças religiosas, mas, num tipo de ética estóica cuja expressão vai se aclarar no voluntarismo de Kant.

Nesse sistema [sintetiza Cassirer]⁷ a pedra fundamental é a idéia de liberdade, e liberdade significa autonomia. É o princípio de que o sujeito moral deve obedecer somente às regras que ele próprio se imponha. O homem não é apenas um meio que possa ser empregado para fins externos; é o próprio legislador no reino da finalidade que busque, nisso residindo a sua verdadeira dignidade, o seu privilégio sobre as coisas físicas.

Ou, nas próprias palavras de Kant:

No reino dos fins, todas as coisas têm preço e dignidade. Tudo o que tenha preço é permutável por outra coisa, pode ser substituída por coisa diferente. Por outro lado, aquele que se coloque acima de qualquer preço, não admitindo, portanto, nenhum equivalente, atinge ao nível da dignidade... Assim, tão-só na moralidade e na humanidade, é que o sujeito da dignidade se revela.

A certeza da lei moral, do imperativo categórico, é a base da vida de Rui. Aí se desvenda, sem dúvida, o seu traço estóico. Essa era também a fonte de sua filosofia do direito e da educação. Todos os seus escritos estão repassados dessa idéia.

No segundo parecer, porém, o do ensino primário, e que mais a aclara, quando diz:

Instruir não é simplesmente acumular conhecimentos, mas cultivar as faculdades por onde os adquirimos e utilizamos a bem do nosso destino. Se não as educamos simultaneamente na direção da esfera intelectual e na direção da esfera moral, tê-las-emos

⁷ Cassirer, E. *El problema del conocimiento de la muerte de Hegel a nuestros dias*. Trad. de W. Roces. México : Fondo de Cultura Económica, 1948.

condenado a um desenvolvimento incompleto. Conhecer é possuir a noção completa e o conhecimento perfeito da lei no mundo moral, como no da criação material. A ausência da percepção do dever é, pois, uma das faces da ignorância, no sentido, ao menos, em que a entendemos, quando lhe opomos como antídoto a escola...

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

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

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

Mas Fichte, sofrendo a influência do momento histórico, transita desse idealismo subjetivo para o idealismo institucional, para admitir a supremacia da força do Estado. A interdependência da educação com o trabalho e os fins da comunidade é o compromisso que o filósofo alemão encontra entre os conceitos de *liberdade* e de *necessidade* e, em conseqüência, o predomínio educativo que vê nos órgãos políticos em que se organize a Nação.

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

Quando diz que a filosofia fichtiana possa ter perecido, justifica-se da fuga que tentará, caminhando do racionalismo crítico para o racionalismo naturalista, ou realizando o mesmo caminho que per fez Schelling, o discípulo dissidente daquela escola – cuja obra, aliás, Rui parece não ter conhecido. Mas ele se justifica também do conflito entre as conseqüências do idealista institucional e as do liberalismo à inglesa, cerne do seu pensamento político, fórmula a que sempre foi constante.

⁸ Obras completas..., v. X, t. III, p. 373. No estudo “As fontes dos pareceres” são analisadas as influências de diferentes autores, diretas ou indiretas, sobre essa parte magna da obra pedagógica de Rui.

⁹ Ibidem, v. X, t. III, p. 365.

¹⁰ Ibidem, v. X, t. II, p. 152.

Fichte pregava a educação popular, por necessidade política. Não se deve tudo esperar – dizia – do talento ou do gênio, mas será preciso formar o povo à semelhança da nação; pretendia, enfim, a subordinação dos fins do indivíduo aos fins do estado, idéia que Rui não poderia tolerar. O que ele prega, e quer, é que se difunda a instrução para os fins da liberdade e, até certo ponto, como havemos de ver, ao examinar-lhe as idéias sociais, para o fim da ascensão social de cada indivíduo pela cultura e o trato da inteligência. Por isso haveria de dizer que a sua reforma iria realizar “a formação da inteligência popular e a reconstituição do caráter nacional pela ciência, de mãos dadas com a liberdade”.¹¹

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

Vai adotar, por essa forma, uma atitude empirista da teoria do conhecimento, aceitando primeiramente o intuicionismo empírico de Pestalozzi, depois os esquemas do positivismo, especialmente os da escola dissidente de Littré, com a compreensão evolucionista de Spencer. É o que está nos pareceres, de modo expresso, e como o sentiremos ao examinar as bases da metodologia que defendeu. Ainda aí, por estranho que pareça, é Fichte, tal como este apresenta a sua metodologia no IX Discurso, quando examina a obra pestalozziana, para admitir, um pouco paradoxalmente talvez, o que chamou de “mecanização educativa”...

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

Mas há em tudo isso, e por tudo isso, no pensamento filosófico que Rui exprime na obra pedagógica (depois emendado, e bastará, a esse respeito, que se leia o que escreveu sobre o livro de Balfour, *As bases da Fé*), uma inquietação verdadeiramente dramática. Nos pareceres, Rui declara que o positivismo é escola a que a humanidade já muito deve, e que o conhecimento positivo, único saber verdadeiro, remodelará o mundo. Doze anos depois, dirá, porém, que *positivismo* é “denominação pretensiosa e infiel, que quer elevar um método à altura de uma filosofia”. Rui já então havia sentido que a ciência é uma “descrição”, não “um programa”...

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

¹¹ Obras completas..., v. X, t. I, p. 192.

¹² A essa mesma conclusão, emitida pelo autor deste livro em novembro de 1949, chega o professor Miguel Reale, na conferência que proferiu em São Paulo, em março do ano seguinte, sob o título *Posição de Rui Barbosa no mundo da Filosofia*.

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

▲ As idéias sociais

É certo que, nas bases filosóficas, Rui viria a emendar implícita ou explicitamente, quanto mais amadurecida a experiência e a cultura. Lembremos que tinha trinta e três anos ao escrever os pareceres... Assim não fez, nas idéias sociais do sistema, que permaneceram, ou evoluíram sempre com maior harmonia.

No estudo sobre o ensino primário, expõe ele, em síntese, a sua concepção sobre a ordem social, neste trecho:

Outra coisa não é a ordem social que a adaptação de entidades inteligentes ao seu meio peculiar, a sociedade, que as completa, reunindo-as. Ora, essa adaptação se opera, em parte, por movimentos instintivos, que só por hereditariedade se tornaram tais, em parte por atos intencionais, dependentes do conhecimento da lei que rege as relações mútuas entre os associados, e da vontade, mais ou menos habitual, de cumpri-la. Obviamente, a compreensão da lei se realiza mediante a manifestação dela, que é obra do ensino; e o propósito de obedecer-lhe procede, até certo ponto, da percepção mesma de sua vantagem, cuja reveladora é ainda a instrução, combinada com a educação dos sentimentos morais, em cujo disciplinamento a escola deve cooperar com a família.¹³

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

Eis como, excelentemente, Rui traduz esse pensamento, sob forma que se diria colhida a modernos sociologistas da educação:

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

Duas idéias há aí a destacar, ambas de grande importância: a primeira é a flexibilidade infinita das formas de vida social, pensamento nitidamente pragmatista; a segunda, a

¹³ Obras completas..., v. X, t. I, p. 193.

¹⁴ Ibidem, v. X, t. I, p. 141.

dos estados sucessivos de desenvolvimento, no seio das classes de onde emane o governo, pensamento que supõe um “sociologismo”.

Em ambas, inevitavelmente, a idéia de progresso, pela ação da cultura, com liberdade; em ambas, a compreensão de mudança social, pelo fortalecimento das classes menos favorecidas. De modo direto, é certo, Rui visava à classe média, quase inexistente na sociedade brasileira do tempo. É o que, em conferência, há pouco proferida, San Tiago Dantas claramente expôs, mostrando que Rui se constituiu ideólogo dessa classe, de que foi símbolo: “Tudo na sua figura, no seu pensamento e no seu destino, dele fazem o herói dessa burguesia nascente, que encheu o vazio interno da sociedade de senhores e escravos, e que ainda hoje não completou sua longa, difusa, mas constante ascensão”. E acrescenta:

Seus planos de ensino, sua preocupação com a criação de um espírito técnico e artesanal no brasileiro, já revelam, sob o antigo regime, para onde aponta o seu espírito reformado. Era um bacharel convencido da supremacia que deve assumir a educação técnica, em toda a sociedade voltada para o dever de enriquecer.¹⁵

Veremos quanto essa observação parece justa, ao examinar os princípios de organização e administração escolar, na obra de Rui.

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

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

Por isso, propõe um sistema público de educação, o mais amplo e perfeito. Deseja-o para que haja verdade política, regime de liberdade, compreensão cívica, formação profissional e riqueza geral. A sua fé na educação transborda dos quadros do liberalismo, embora neles sempre se apoie. E esse sentimento se sintetiza, afinal, em eloqüente trecho do segundo parecer:

Nem se diga que acumulamos provas desnecessárias para demonstrar uma tese que ninguém contesta, uma trivialidade antiga: a utilidade social da instrução. Sem dúvida, quando Leibniz se propunha a mudar a face do mundo, se lhe entregassem a educação das gerações novas; quando um dos mais eminentes estadistas ingleses, Lord Brougham dizia: “No futuro, o árbitro dos destinos do mundo há de ser o mestre-escola”; quando Rivadavia, o grande patriota argentino, afirmava: “Na escola está o segredo da prosperidade e engrandecimento dos povos nascentes” – nenhum inventava concepções originais; pois já quatro séculos antes de Cristo, Aristóteles escrevera: “Todos quantos têm

¹⁵ Dantas, F. C. San Tiago. *Dois momentos de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro : Casa de Rui Barbosa, 1949.

¹⁶ Obras completas..., v. X, t. I, p. 179.

meditado na arte de governar o gênero humano acabam por se convencer de que a sorte dos impérios depende da educação da mocidade”.¹⁷

Tal ardor na exposição dos benefícios do ensino levava-o a pretender demonstrar até a mais estreita correlação entre o desenvolvimento da rede escolar e a redução da criminalidade. Baseando-se em dados colhidos em seis Estados norte-americanos, emite estas conclusões textuais: “Um indivíduo sem instrução cometia cinquenta e três vezes tantos crimes, quantos um indivíduo educado. Em Nova York e na Pensilvânia, uma pessoa ignorante perpetrava sete vezes mais crimes do que qualquer dos que sabiam ler e escrever; e, ao todo, na União Americana inteira, cada habitante analfabeto praticava dez vezes mais crimes do que cada indivíduo educado”. Citando, depois, uma estatística da Alemanha, do mesmo gênero, com dados comparativos do número de escolas e de igrejas, subcreve esta apaixonada conclusão: “Em suma, a criminalidade corre quase exatamente na razão inversa do número de escolas, mostrando-se, entretanto, quase de todo indiferente ao maior ou menor número de templos”.¹⁸

Nenhum observador social abonaria hoje inferências desse tipo com relação a problema tão complexo como o da criminalidade. Eram sinceras, no entanto, apoiando-se no imperfeito conhecimento da vida social de que então se dispunha. Bem sabemos hoje que a educação intencional, a da escola, por si só, nem pode tanto nem tão intensamente. O sistema de educação é um só entre os múltiplos sistemas sociais a cuja influência está sujeita a vida individual. Não há determinismo social tão simples, nem de tal feição linear...

O idealismo e o liberalismo, fundamentais nas idéias políticas de Rui, levavam-no, porém, a imaginar a educação como poder dominador, aquilo que Afrânio Peixoto – tão influenciado, aliás, pela pedagogia de Rui – viria chamar de “socioplástica”.¹⁹

▲ Os princípios gerais de organização

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

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

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

Iria ele colher, porém, nesses países, os modelos de administração, absolutamente descentralizada, ou de caráter local, para aconselhá-los ao Brasil?... Não. Na documentação,

¹⁷ Obras completas..., v. X, t. I, p. 138.

¹⁸ Ibidem, p. 191-192.

¹⁹ Peixoto, Afrânio. *História da educação*. São Paulo : Companhia Editora Nacional.

²⁰ Obras completas..., v. X, t. I, p. 122.

²¹ Idem, v. II, p. 24. Sobre liberdade de ensino em geral, Obras completas, v. IX, t. I, p. 19-31 e v. X, t. I, p. 85-119

tão abundante que reúne, Rui nos mostra que forte tendência nesses países se manifestava no sentido da centralização administrativa do ensino:

A tendência universal dos fatos reforça e amplia, entre os povos mais individualistas, com o assentimento caloroso dos publicistas mais liberais, o círculo das instituições ensinantes alimentadas pelo erário geral (...) O desiderato, hoje, na Inglaterra, longe de consistir no pensamento de estreitar a esfera ao Estado, e descentralizar, municipalizar, individualizar a instrução pública, está, pelo contrário, em robustecer a autoridade central, harmonizando, por uma administração unificada e eficaz, a direção do ensino.²²

Tais idéias ele as colhe em autores que propõem uma revisão do Estado. Chama, por isso, a atenção do parlamento, para a necessidade de se criar um Ministério de Instrução Pública. No projeto que defende, desde logo admite, como medida intermediária, uma diretoria-geral de instrução pública na pasta do Império, com alçada sobre todo o País, ou, nas suas próprias palavras, “consagrada, privativamente, ao serviço da educação nacional”. Defende a idéia de inspetorias nacionais de ensino e um Conselho Superior de Instrução Nacional. Não é tudo. Defende a criação de um fundo nacional escolar, cuja fonte de recursos deveria ser um imposto *per capita*. Propõe ainda um Museu Escolar Nacional, ou órgão central de estudos pedagógicos, também incumbido de levantar a estatística geral de ensino.

Com o princípio da centralização, e até como seu regulador, Rui demonstra a necessidade de que todo o sistema seja fundamentado em bases objetivas. Ninguém mais do que ele pregou a necessidade da estatística escolar, sistematizada por órgãos do governo central, idéia que só cinqüenta anos depois, no entanto, seria concretizada, em nosso País, graças aos esforços de M. A. Teixeira de Freitas, e que, enfim, havia de tornar-se conquista definitiva, com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – esplêndida realização do embaixador José Carlos de Macedo Soares.

Toda a parte inicial do parecer do ensino primário é ilustrada com dados numéricos, que Rui pacientemente colheu em relatórios da pasta do Império e cuidadosamente sistematizou. Para um total de 10 milhões de habitantes, o Brasil tinha então apenas 175 mil alunos, ou menos de dois alunos por 100 habitantes. Segundo os dados que coligiu, com relação ao período de 57 a 78, mostra-nos que, no ritmo então observado, só chegaríamos a lograr situação satisfatória no ensino dentro do prazo de 799 anos... “Não há progresso inteligente e firme em instrução pública, escreveu, sem uma boa estatística escolar, que incuta profundamente no espírito do povo, o sentimento das suas necessidades e dos sacrifícios impreteríveis”.²³

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

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

²² Obras completas..., v. X, t. I, p. 104.

²³ Ibidem, p. 34.

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

A argumentação que expende para justificar a inovação é, no entanto, a da necessidade de desenvolver-se a indústria, a riqueza pública, e as próprias condições da defesa nacional: “Se o Brasil é um País especialmente agrícola, por isso mesmo cumpre que seja um País ativamente industrial”. Em outra passagem, esclarece:

Convém prosperar a agricultura; mas importa não menos emancipá-la dessa situação de tributária forçada à indústria estrangeira. Nenhum produto agrícola entra no consumo público, sem certa preparação industrial; e a maior parte deles, para serem aproveitáveis aos usos sociais, dependem de mais ou menos complicados processos fabris.²⁴

Rui defende nos pareceres a criação de um instituto nacional de agronomia, de hortos experimentais e fazendas-modelo. Deseja, a um tempo, a riqueza agrícola e a riqueza industrial. Tais idéias se refletiam na organização escolar que propunha, com perfeita lógica, compreensão social realista e visão do futuro.²⁵

▲ A metodologia

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

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

Rui sabia-o, mais que ninguém. Por mais “teórico” que o chamemos, e “idealista”, e “romântico”, e “marginal”, Rui visava à ação, acreditava na ação, por ela se empolgava e era arrastado. No discurso da Biblioteca Nacional, ao declarar que o jubileu que se ali festejava, o seu, era um jubileu cívico, não apenas literário, ele assim se referiu à própria existência, tal como a sentia: “Uma vida inteira de ação, peleja e apostolado”. Pouco importa

²⁴ Obras completas..., v. X, t. II, p. 178.

²⁵ Idem, v. IX, t. I, p. 155.

que as suas armas de trabalho fossem mais freqüentemente as da palavra; a palavra é também ação ou, quando mais não seja, recurso para que a ação melhor se apure.

Rui o sabia. Rui o sentia, dentro de si. E ao traçar os pareceres, não hesitava em conceder o maior espaço às preocupações de método, muito embora Rui ali se dirigisse a parlamentares, não aos próprios mestres. Quando se examinam esses escritos maiores, a tradução de *Lições de coisas* e o discurso sobre o desenho e arte industrial, no Liceu de Artes e Ofícios²⁶ surpreende-nos esta conclusão: Rui era um inspirado didata, Rui transmitia a mensagem de João Barbosa.

Bem escreveu ele, no segundo parecer:

Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo, e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica. Cumpre renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou, antes, cumpre *criar o método*; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar, é pelo contrário, o método de inabilitação para aprender.²⁷

Escreveu, também, no relatório do Ministério do Império:

Se não transformarmos substancialmente esse sistema por meio da pedagogia moderna, todos os sacrifícios com a difusão do ensino popular serão em pura perda, e as mais generosas reformas verão perpetuarem-se os que falseam e inutilizam até hoje entre nós os mais enérgicos esforços e as mais humanitárias intenções.

Não exagerava. Se, ainda hoje, crianças e jovens, em nossas escolas, crestam a curiosidade e apagam a sede de saber, esterilizando esforços e criando atitudes contrárias à livre expansão de suas capacidades e aptidões, que não seria em 1882, quando mal existiam escolas normais, quando desajustados em outras profissões procuravam o ensino, ou eram para ele compelidos, por incapazes e nelas inseguros?... Em relatório, apresentado ao Barão de Mamoré, ministro do Império, em 1886, por uma comissão por ele designada para estudar a situação do ensino primário no Município Neutro (comissão da qual faziam parte homens como Amaro Cavalcanti, João Pedro de Aquino, Barão de Macaúbas e Meneses Vieira), há este trecho expressivo: “O ensino, apesar dos grandes esforços que em prol dele não são envidados, é quase nulo em seus benéficos efeitos; poucas escolas, freqüência insignificante, mestres mal preparados”. E concluía a comissão: “É este o quadro triste e sombrio do ensino, entre nós.”²⁸

Rui, portanto, não exagerava. Combatia, antes de tudo, a deformação que ao ensino imprimia a simples memorização de textos e apostilas:

Essa metodologia é o que cumpre erradicar. Ele automatiza, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a duas máquinas de repetição material. Por ele, o ensino, ao invés de ser uma força viva, encarnada no professor, consiste apenas num grosseiro processo de moldar rigorosamente a lição do mestre pelo texto do livro, e industrializar nos hábitos de uma reprodução estéril, pela frase inflexível do compêndio e pela palavra servil do preceptor, o espírito do aluno. O menino não é uma alma: é uma tábua, onde se embute. O cérebro não se trata como um composto orgânico, vivente, mas como uma verdadeira marca inertemente plástica, amolgável aos mais absurdos caprichos. A educação não se considera como um fato fisiológico e moral, mas como uma espécie de trabalho de marchetaria. O menino que maior número de páginas gravar textualmente na cabeça,

²⁶ Obras completas..., v. X, t. I, v. X, t. II, p. 237-266.

²⁷ Ibidem, p. 33.

²⁸ Moacir, Primitivo. *A Instrução no Império*. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1937.

que por mais tempo as retiver na mente, que, mais pronta e exatamente, as desdobrar a uma pergunta do questionário adotado, esse será a mais aplaudida, a mais premiada e a mais esperançada figura da classe.²⁹

Rui não falava por ouvir dizer:

O relator da nossa comissão teve o desgosto de encontrar, nas melhores escolas oficiais da localidade, este desgraçado achaque. Por via de regra, os mestres são os menos culpados nesta imbecilização oficial da mocidade. Deste enorme pecado contra a pátria e contra a humanidade, a responsabilidade cabe quase toda à péssima direção do ensino popular, aos métodos e aos livros adotados...

E exemplifica com os textos de compêndios correntes, e um pouco intencionalmente, talvez, com os textos de ensino de religião. Mas não seria só no ensino religioso. Transcreve também um curioso trecho, sobre vulcões, tomado a um compêndio de ciência do curso primário:

Os produtos gasosos que precedem e acompanham as erupções, são: no período mais ativo – cloreto e sulfato de sódio; depois – carbonatos e cloreto de amônio; decrescendo a atividade – óxido de carbônio, ácido carbônico, água e hidrogênio sulfurado, que se decompõem, produzindo o enxofre, e constituindo assim, as sulfataras. Finalmente, ácido carbônico e água.

De perguntas de exame, entre outras, lembra estas: “Qual o animal que a mitologia figurava com três cabeças?...”, “Qual foi o guerreiro que arrastou três vezes o corpo de seu inimigo vencido em torno dos muros de uma cidade, tão célebre quanto desgraçada?...” E, então, com melancolia, observa:

Desacostumam-se (as crianças) de pensar, ao ponto de não discernirem nas expressões mais freqüentes e comezinhas no uso diário das lições e o nexos que as prende aos fatos e as coisas mais triviais e ordinárias da vida. Lembro-me (diz um grande escritor americano) de uma menina, perfeitamente desenvolvida no estudo escolar da geografia e astronomia, que ficou espantada, um dia, ao saber que o chão do pátio da casa de sua mãe fazia realmente parte da superfície da Terra.³⁰

Isso, no ensino primário. No secundário, basta lembrar o regime de “mesas de exame”, que o projeto de Rui pretendia abolir. No superior, basta ver o que se contém numa apostila do curso jurídico de uma das faculdades oficiais, e que Rui fez transcrever, em anexo ao primeiro Parecer, fato que mais tarde devia levá-lo à tribuna da Câmara.

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

Mas Rui não combate, apenas; quer construir.

A escola atual opõe-se nos seus métodos, e no seu programa às indicações da natureza. Entretanto [e agora cita Pestalozzi] “a educação seja qual for a importância da sua tarefa, seja qual for a audácia, com que se haja no despir-nos da condição e, até, das prerrogativas da animalidade, nem por isso é menos incapaz de acrescentar um átomo à essência do processo, mediante o qual a nossa espécie se elevou de intuições confusas a noções precisas. Não o pode, nem o deve.”

²⁹ Obras completas..., v. X, t. II, p. 36.

³⁰ Ibidem, p. 43-44.

E, acrescentando idéias, que faz suas:

Haveis de educar o menino como a natureza educou o gênero humano. Eis o princípio, a lei, a ciência de toda a pedagogia racional. As faculdades desenvolvem-se no indivíduo infante, como se desenvolveram na espécie nascente. A diferença entre o processo histórico da civilização e o processo escolar da educação está unicamente na vantagem, que o adiantado grau de desenvolvimento humano lhe proporciona hoje, de reunir e condensar as aquisições acumuladas pelos séculos, facilitando à primeira expansão da inteligência individual no ensino as condições de experiência e observação, tão difíceis à humanidade nos primeiros estados de seu desenvolvimento.³¹

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

Consoante a fórmula da psicologia do tempo, Rui é pela educação dos sentidos, razão por que faz tanto cabedal das lições de coisas por ele defendidas, não como uma disciplina a mais senão como orientação geral e processo mais simples ao entendimento dos mestres, para a transformação que se impunha. Nem por outra razão, traduziu o livro de Calkins, cuja influência na educação primária norte-americana foi tão grande. A essa orientação, como o faziam Pestalozzi e seus seguidores, Rui chamava o processo da intuição:

Uma das condições cardiais da reforma escolar, portanto, dizia ele, está em fazer da intuição a base de todo método de todo o ensino, de toda a educação humana (...) Na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas idéias abstratas. Será este o processo da natureza na formação das poucas idéias de origem pessoal que esse maléfico sistema de educação permite germinar entre nós?..

E esclarecendo, acrescenta: “É analiticamente, é discernindo as identidades e as diversidades, é acordando semelhanças e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca e acerta os primeiros passos na infância.”³²

Sampaio Dória, que foi quem mais lucidamente interpretou e atualizou a metodologia de Rui, chamou por isso de “intuição-analítica” o princípio capital por que se batia.³³ Nessa parte de explicação psicológica, embora rápida, nos pareceres expôs teoria similar à que William James desenvolve, em obra que publicou em 1880, e que Rui desconhecia à época dos pareceres.

Que mais falta para que, em suas grandes linhas, essa psicologia do ensino se harmonize com a atual? Apenas o aprofundamento da compreensão genética, já por ele defendida, e que, mais trabalhada, deveria levar a psicologia a uma compreensão funcional. Foi assim, caminhando da simples descrição dos mecanismos lógicos para a compreensão de sua dinâmica, ou procurando compreender o jogo de impulsos e necessidades, que a psicologia de fato se renovou; foi assim que criou o estudo da motivação, das

³¹ Obras completas..., v. X, t. II, p. 51. V. o estudo “As fontes dos pareceres”, neste volume.

³² Ibidem, p. 53.

³³ Dória, Antônio de Sampaio. O método intuitivo-analítico. *Revista do Brasil*, São Paulo.

situações funcionais, das relações humanas. E nele se encontram, hoje, mais esclarecidos os fundamentos do “ensino ativo”, de que Rui, ele próprio, também por muitos pontos aconselhou.

Vejam os trechos expressivos: “O ponto de apoio da educação deve, portanto, mudar; deixar de orientar-se exclusivamente no espírito do mestre, para se fixar principalmente na energia individual, nas faculdades produtoras do aluno.” Ou, de maneira mais explícita: “Cumprir fazer do discípulo o ‘cooperador do mestre’, alargar o seu trabalho pessoal, solicitar, fecundar a expansão das forças interiores, estimular o esforço íntimo, as aptidões instintivas, e, se nos permitem, a inventividade natural do aluno”. E, por fim:

Se o mestre apelar constantemente para a vontade livre, para a espontaneidade, inspirando, desde os mais verdes anos, o sentimento da personalidade... condição inicial e capital de toda a educação; se despertar na criança o homem, tratando-a como homem o mais cedo possível... toda a cultura moral brotará naturalmente dele. (...) A lei da cultura moral, como a de toda a cultura abrangida no domínio escolar, é a atividade, a intuição, a vida.³⁴

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

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

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

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

E bastarão estas linhas para que o sintamos. Ele fala da arte:

Nesse regaço risonho para todos como o firmamento azul, todas as paixões se depuram, todos os excessos se corrigem, todas as baixezas se repelem, todas as satisfações se desprendem do egoísmo, todas as tristezas se repassam de benevolência. Dir-se-ia que Goethe não se extasiara noutra imagem senão nessa, na arte, no querido ídolo do seu

³⁴ Obras completas..., v. X, t. II, p. 367

culto, quanto naqueles versos, cuja transparência lembra a atmosfera grega, nos define em Sakontala, a pérola indiana, o mundo inteiro da bondade, da graça e dos prazeres imaculados. “Queres as flores da primavera e os frutos do outono? Queres o que encanta e arrebatava? Queres o que nutre e satisfaz? Queres em um só nome abranger o céu e a terra?... Nomeio-te Sakontala, e disse tudo!”³⁵

Conclusão

“Abranger o céu e a terra”... Citando esses versos de Goethe, Rui não pretendia apenas exaltar a arte pela arte. Mostrava-nos a importância que ela pode e deve ter na formação do homem, na influência que exerce, a cada instante, como força inspiradora e criadora, e, portanto, como energia que ao homem libera. Uma das bases da educação popular, pregava ele, deve ser o ensino artístico, porque a arte influi na formação moral, porque por ela o homem se humaniza. Rui não o faz apenas para retornar ao imperativo categórico, mas para retornar ao todo, ao universo e à vida, que o racionalismo naturalista separa do homem. À época dos pareceres, já devia ele pensar, como Eucken o diria depois, que a arte, de certo modo, pode preencher essa lacuna, simbolizando a idéia de que a natureza e o espírito, o sensível e o insensível, o racional e o irracional, as verdades da ação e as verdades do sentimento, estão sempre e sempre estreitamente unidas.³⁶ Ou, como o queria Schiller, no dizer que é pelo caminho da beleza que se encontra o da liberdade...

Rui já não mais reflete Comte e Spencer. Retorna a Kant e a Fichte. Já não é Galloway e Calkins, mas, a inspiração e o conselho que ainda emanavam da figura paterna. É o retorno ao seu íntimo, ao seu natural, ao seu próprio espírito, o mundo dos valores não só o das realidades práticas. Pois não haveria ele de escrever, na *Oração aos moços*, que “tudo é viver num mundo em que estamos fora deste? (...) E assim está o coração, cada ano, cada dia, cada hora, sempre aumentando em contemplar o que não vê, por ter em dote dos céus a preexcelência de ver, ouvir e palpar o que os olhos não divisam. Os ouvidos não escutam, o tato não sente.” Afinal, o mundo dos valores, o mundo do espírito, o mundo da cultura... Nem por prezar a ciência, que viria transformar a vida desse século, Rui, o humanista, a isso podia esquecer ou desprezar...

Nesse ponto reside a grande lição da pedagogia de Rui Barbosa.

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

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

³⁵ Obras completas..., v. IX, t. II, p. 237.

³⁶ Eucken, R. *El hombre y el mundo*. Trad. de Ovejero y Maury. Madrid, 1926.

À margem dos pareceres sobre o ensino*

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

▲ **As Obras completas**

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

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

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

Representam eles, antes de tudo, magistral tratado de pedagogia, obra de conjunto das mais amplas, mais documentadas, mais completas no gênero, ao tempo, e em qualquer idioma, escritas. Corporificam todo um plano político, de fomento da economia, de fundamentação da ordem interna e de segurança externa, por influência da escola. Contêm, e não haverá negá-lo, dos mais belos exemplos de linguagem, muito embora o escritor não haja, ainda neles, atingido sempre aquela perfeição, que deveria imprimir a imperecíveis documentos da língua portuguesa.

Em tudo isso, e com tudo isso, porque aí encontram a base mesma de sua construção, os pareceres representam algo de ainda mais valioso, de mais sugestivo e significativo, porque, na verdade, fixam alguma coisa de universal e eterno. Essa alguma coisa, de onde tudo dimana, que a tudo ilumina e aquece, com os acentos de convicção, que jamais deveriam desaparecer da vida de Rui, é a profunda fé no valor do espírito humano, na capacidade de engenho de cada homem em criar, experimentar e corrigir, no exercício da liberdade, a que essa criação e experimentação, a cada época renovadas, podem e devem conduzir.

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

Tal sentido da obra pedagógica de Rui é que, pela escolha do volume inicial, no plano de publicação, empresta valor simbólico a toda a reedição. É o apelo, que esses trabalhos representaram, e ainda hoje soa, como nas vozes de um eco, que aqui nos reúne, hoje. Nunca o ponto de origem dessa mesma filosofia – a fé no espírito humano e na sua liberdade, e o aumento do poder dessa liberdade pela cultura, para os fins da solidariedade social – estiveram tão ameaçadas como o estão nestas horas. Nunca, portanto, mais oportuno o exame e mais necessária a meditação de obras dessa índole.

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

A Associação Brasileira de Educação (ABE) quis saudar o aparecimento do primeiro tomo das obras completas, pedindo-nos que trouxéssemos a sua calorosa mensagem de aplausos ao Senhor Presidente da República e ao seu ilustre ministro da Educação, a quem o país fica a dever este grande serviço no sentido da preservação e divulgação do patrimônio cultural brasileiro. A esta Casa, na pessoa do seu ilustrado diretor, traz a ABE, por igual, as suas efusivas congratulações, com agradecimentos pelo agasalho, que proporciona, à leitura destes singelos comentários.

▲ Rui, ao tempo dos pareceres

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

E, no entanto, à época dos pareceres, Rui contava pouco mais de 32 anos de idade. Eleito deputado pela Bahia, só então começava a ser alvo de notoriedade, por seus trabalhos na câmara do País. Recorde-se que, apenas doze anos antes, havia concluído os estudos de Direito. Depois de pequena atividade, na advocacia e no jornalismo, ainda na Bahia, segue em breve viagem à França, à procura de melhora de saúde. Viaja em companhia de Rodolfo Dantas com quem trabalhava no *Diário da Bahia*. De volta, é obrigado a férias, ainda por enfermidade; faz, depois, breve experiência de advocacia e jornalismo no Rio. Contrai matrimônio, por essa época. Em 1876, regressa à província natal para reassumir a atividade no jornal e no foro. No ano seguinte, publica a tradução do estudo *O Papa e o Concílio*, famosa pela introdução que lhe juntou. Em 1878, é eleito deputado pela Assembleia Provincial. No ano seguinte, vem ocupar uma cadeira na Câmara, pelo partido liberal.

CAMARA DOS DEPUTADOS

REFORMA DO ENSINO SECUNDARIO E SUPERIOR

Ruy Barbosa

PARECER

E

PROJECTO

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

APRESENTADO EM SESSÃO DE 13 DE ABRIL DE 1882

PELA COMISSÃO DE INSTRUÇÃO PUBLICA

COMPOSTA DOS SRS.

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

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

APRESENTACOA

NO DECENNIO DE 1870—1880

RIO DE JANEIRO

TYPOGRAPHIA NACIONAL

1882

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

Logo adquire a fama de grande orador, com o discurso em prol da legitimidade da chamada de seu partido ao poder, discurso esse que se prolongou por quatro horas; com a célebre discussão, em que enfrentou a Silveira Martins, a propósito da moção por este apresentada contra o Ministério; e, ainda, com a decisiva atuação na reforma eleitoral, experimentada sem êxito por Sinimbu, e agora, em 1880, por Saraiva renovada. O projeto da reforma, afinal aprovado, em janeiro do ano seguinte, havia sido elaborado pelo jovem deputado.

Mau grado a cisão dos liberais na Bahia, Rui é reeleito por pequena diferença de votos. Antes de reaberto o parlamento, Saraiva transmite o governo a Martinho Campos, do mesmo partido. No gabinete, figura então Rodolfo Dantas, companheiro e amigo de Rui nos estudos, no jornalismo e na política. Como um de seus ilustres biógrafos, Luís Viana Filho, assinala, Rui “começou a arquitetar planos de ação; seria a oportunidade para realizar algumas idéias sobre instrução pública e que, inculcadas por João Barbosa, estavam incorporadas aos seus ideais de adolescência.”¹

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

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

Não seria tudo. Lançado à vida pública, Rui deveria ter sentido por toda parte as deficiências da cultura do país e, nessas deficiências, a raiz dos males da vida da nação. Despertada a tendência política, seria justo que colocasse os problemas do ensino entre os de mais decisiva importância na vida nacional. No prefácio do volume agora publicado, Thiers Moreira destaca, com propriedade, um expressivo trecho da carta que Rui endereçou, em abril de 1881, ao Dr. Antônio Jacobina: “Depois da reforma eleitoral, a que atribuo a importância de uma verdadeira revolução entre nós, e a par da reforma do ensino público, que espero será obra do primeiro Parlamento reformado, a volta ao ouro é o mais imperioso e o mais próximo problema dentre os que envolvem os destinos de nossa pátria.”²

Note-se aí a gradação: a reforma eleitoral, em primeiro lugar, mas logo, o ensino, a par da reforma monetária. Mais tarde, ao lidar de perto com a matéria, como evidencia o texto dos pareceres, Rui haveria de ceder, muitas vezes, a primazia aos assuntos educativos.

A influência da instrução geral sobre os interesses econômicos, sobre a situação financeira e, até, em grau pasmoso [afirmaria, então], sobre a preponderância internacional e a grandeza militar dos Estados, é, presentemente, uma dessas verdades de evidência excepcional, que a história contemporânea atesta com exemplos admiráveis e terríveis lições.

E, mais explícito ainda:

A nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço de defesa nacional contra a ignorância, serviço a cuja frente incumbe ao Parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento

¹ Viana Filho, Luís. *A vida de Rui Barbosa*. 1. ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1941. p. 78.

² Barbosa, Rui. *Mocidade e exílio : cartas...* Prefaciadas e anotadas por Américo Lacombe. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1934. p. 128.

de seu supremo dever para com a pátria. Pertencendo ao continente americano, temos tido até hoje a desdita de acharmo-nos inteiramente fora do ambiente de idéias que tem sido o segredo da preservação e da grandeza da heróica República do Norte (os Estados Unidos) cuja civilização deslumbra o mundo. Os patriarcas, os pais (*the fathers*) da independência americana, como lhes chama o reconhecimento filial do povo, tinham a mais nítida intuição de que a cultura da alma humana é o primeiro elemento, não só moral, como econômico e político, da vida de um estado.³

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

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

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

No movimento referido, juntava-se como conseqüência de expressão social, a reforma política de sentido liberal, que o mundo via processar-se como condição necessária para as transformações culturais e econômicas da era industrial, que se prenunciava. Ao complexo sentimental, que, em Rui, se teria formado, pelas condições de sua educação e, sobretudo pela atuação paterna, e a que haveria de dar novas forças a meditação dos fatos de sua própria vida, juntava-se agora a compreensão dos acontecimentos em que procurava a chave da prosperidade das nações modernas.

Dando unidade e forma a essas influências, outra, de ordem mais geral, a tudo parecia presidir. Era a compreensão do relevante papel que a ciência e a técnica haveriam de assumir na vida futura dos povos.

“O Estado – diz ao encerrar o Capítulo III do parecer sobre o ensino primário – tem deveres para com a ciência. Cabe-lhe, na propagação dela, um papel de primeira ordem; já porque, do desenvolvimento da ciência, depende o futuro da nação...”⁴ E, no Capítulo III do parecer sobre o ensino secundário e superior:

Todo o futuro da nossa espécie, todo o governo das sociedades, toda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar. Ora, a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental. Perceber os fenômenos, discernir as relações, comparar as analogias e as dessemelhanças, classificar as realidades e induzir as leis, eis a ciência; eis, portanto, o alvo que a educação deve ter em mira.⁵

³ *Reforma do ensino primário*. (Obras completas de Rui Barbosa, v. X, t. I).

⁴ *Ibidem*, p. 175. (Obras completas..., v. X, t. I).

⁵ *Reforma do ensino secundário e superior*, p. 36. (Obras completas..., v. IX, t. I).

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

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

▲ Gênese dos pareceres

Já no momento da escolha de Rui para a Comissão de Instrução Pública, a oportunidade estava aberta.

Em 19 de abril de 1879, baixara o governo o Decreto de nº 7.247, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte, e o superior em todo o país. O gabinete de então, também do partido liberal, presidido por Sinimbu, tinha na pasta do Império, a que competiam os negócios da instrução, o professor Carlos Leôncio de Carvalho. O decreto fora enviado ao Parlamento, não para discussão de toda a matéria, mas apenas para autorização das despesas acrescidas, em novos serviços, que o decreto criara, e o exame de alguns dispositivos, que exigiam o voto do parlamento.

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

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

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

Que aconteceu, porém?... Em sessão de 13 de abril de 1882, a Comissão apresenta parecer subscrito pelos deputados Rui Barbosa, relator, Ulisses Viana e Bonfim Spínola, sobre uma parte do decreto imperial; cinco meses depois, isto é, a 12 de setembro, apresenta novo parecer, sobre outras partes do decreto, e trabalho agora de maior tomo, pois viria a ocupar 337 páginas dos anais do parlamento, além de um apêndice.⁶

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

⁶ Na edição das *Obras completas*, ocupa quatro tomos, com 1.346 páginas, no total.

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

Por que se apresentaram dois pareceres, quando, segundo a técnica, só um caberia?... Pelo que se depreende do que escreveu Rui, nos parágrafos com que abre o primeiro trabalho, era realmente de sua intenção oferecer apenas um parecer, desenvolvido, embora, em diferentes seções. Seu desejo, como está expresso, não era que sobre o trabalho pudesse incidir erro de técnica. Mas a falha existiu, fosse por descuido da secretaria da Câmara, fosse da própria Comissão, pelo relator.

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

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

No parecer de abril, são citadas dezenas de fontes diretamente relacionadas com os assuntos pedagógicos, em obras, relatórios e artigos.

No segundo parecer, o de setembro, são citados mais de trezentos trabalhos da espécie.

Já aqui os estudos de língua francesa superam os de língua inglesa. Os de língua portuguesa crescem também em número.

Explica-se o acréscimo dos trabalhos em francês pela utilização de memórias apresentadas ao Congresso Internacional de Ensino, reunido em Bruxelas, dois anos antes, e assim também pelos relatórios de Hippeau e Buisson, dos primeiros grandes estudos de educação comparada que o mundo conheceu, e pela citação de trabalhos da reforma do ensino de 1882, na França.

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

De qualquer forma, evidencia-se a espantosa capacidade de trabalho de Rui. Muitas obras, sobretudo as de caráter geral, seriam conhecidas por ele; deve-se crer, também, que alguns estudos particularizados já o fossem. Mas a grande massa do material citado, a variedade de seus assuntos, e a admirável propriedade com que apresenta as transcrições ou comentários, tudo é, na verdade, de causar assombro. O exame da bibliografia, ou das fontes utilizadas nos pareceres, daria por si só matéria para estudo especial.⁷

⁷ Cf., adiante, o estudo "As fontes dos pareceres", p. 107-142.

▲ A Reforma Leôncio de Carvalho

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

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

No município da Corte, as escolas eram 211, sendo 95 públicas e 116 particulares; os alunos orçavam por 12 mil, dos quais apenas metade se achava no ensino público. Admitia-se que a população do Município Neutro fosse de cerca de 400 mil habitantes, dos quais 70 mil escravos. O número de alunos, portanto, não chegava a representar 5% da população livre da Corte. Para todo o país, a população livre era de cerca de 9 milhões, o que logo mostra que o total dos alunos matriculados não representava 2% da população. Relembre-se que o recenseamento de 1870 havia dado a taxa de 78% de analfabetos, nos grupos da população nas idades de 15 anos e mais.

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

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

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

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

Ao mesmo tempo, permitia a associação de particulares para a fundação de escolas, onde se ensinassem as matérias de qualquer curso oficial de ensino superior,

declarando-se textualmente: “O governo não intervirá na organização dessas associações”. Logo, porém, acrescentava:

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

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

▲ Apenas pareceres?...

“Pareceres” assim foram denominados os dois trabalhos, na técnica parlamentar. Certo é, porém, que eles excedem o plano comum de tais documentos. Excederiam hoje no parlamento de qualquer país, e o excediam, à época, com maior razão.

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

Eis o trecho:

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

etc., etc. E, mais adiante:

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

E o trabalho prossegue, depois desse “empório das luzes”, em considerações do mesmo gênero, atingindo, no total, página e meia dos anais.

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

⁸ Na última parte deste livro, “Súmula das idéias pedagógicas de Rui”, transcrevem-se muitos desses trechos.

Aí se encontram, com efeito, uma conceituação geral da educação; os seus princípios de doutrina, ou uma filosofia pedagógica; as idéias sociais que a educação deveria ter em vista; as bases científicas da ação educativa, com indicações precisas sobre a biologia e a psicologia da criança segundo os estudos da época; toda a técnica dos estudos secundários e superiores; notas e exemplos, segundo os mais adiantados modelos (os quase-testes de Martin) sobre a verificação do rendimento do ensino; os tipos fundamentais de ensino comum e de ensino especial, primário, secundário, profissional e superior; o estudo do pessoal docente, quanto à formação, carreira, condições de recrutamento e de aperfeiçoamento; os grandes problemas da organização escolar, do efetivo das classes, dos horários; os princípios gerais da didática, o material, os processos de ensino; a discussão do conceito do método; normas relativas às construções escolares, situação, arquitetura, higiene da visão; mobiliário escolar; a educação física; a educação sanitária; a metodologia especial de cada disciplina – da linguagem, da matemática elementar, da geografia, da história, das ciências físicas e naturais, do desenho, da música; a metodologia dos jardins de infância, que Rui preferia chamar de “jardim de crianças”, traduzindo a expressão de origem, a de Froebel; a questão dos programas de ensino; e da co-educação dos sexos; a da educação religiosa, educação moral, educação econômica, educação artística...

De outra parte, a administração escolar nos seus aspectos de direção-geral, direção de escolas e inspeção escolar; a questão das taxas escolares; a necessidade da estatística escolar; a necessidade da documentação no órgão que propunha criar com o título de Museu Pedagógico Nacional; a definição, enfim, de um plano nacional de educação, que chamava de “sistema nacional de ensino”, e para cuja execução advogava se instituisse um conselho superior e um ministério próprio...

Dos títulos estabelecidos há poucos anos, para a classificação total dos assuntos pedagógicos, pelo *Bureau International d'Éducation*, de Genebra, só não se encontram tratados, nos pareceres, muito poucos, dentre os da 1ª e 2ª divisão decimal. Não é isso espantoso?... Será preciso não esquecer que Rui escrevia em 1882; que o fazia no Brasil, onde o interesse por estes estudos era ainda incipiente; que não existiam no país órgãos de documentação e estudo pedagógico; e que, afinal, não tratava do assunto como especialista, mas, na qualidade de parlamentar.⁹

▲ Os diferentes aspectos da obra

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

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

A intenção política, ou de reforma social, parece-nos dominante. A educação é apresentada como instrumento para os planos de revigoração das instituições liberais, pelas quais o deputado tanto propugnava. “Não nos cansemos de fundar e manter escolas gratuitas”, diz Rui, citando um autor americano. “Quando não, bem depressa chegaremos

⁹ O *Annuaire de Législation Étrangère*, publicado pela Société de Législation Comparée, no v. XII, p. 1.060, assim se refere aos pareceres de Rui: “Chacun de ces projets est précédé d'un long et intéressant rapport; jamais des travaux aussi considérables, à tous les points de vue, n'ont été présentés aux chambres”.

ao aviltamento do direito do sufrágio, e, por conseguinte, ao aniquilamento desse direito”. Mas a política que sustenta, só será possível, com plena expansão, em país de produção organizada, de ordem estável, de defesa bem estabelecida, e assim julgadas, no continente e no mundo. De tudo isso, a instrução seria o melhor sustentáculo.

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

Não. O que ele deseja, no grande plano que traçou, é que tudo se faça com harmonia e equilíbrio. Quer o desenvolvimento do ensino primário na maior extensão; defende a elevação do ensino secundário em novas bases; quer mesmo, antecipando-se de muito à tendência atual, que o Liceu Pedro II mantenha cursos de bacharelado, ao lado de outros, de caráter técnico-profissional; revê os planos e a articulação do ensino superior, em diferentes cursos e escolas; propõe o desenvolvimento de institutos de cultura desinteressada, e projeta outros, para aplicação à agricultura e à indústria. Não esquece a importância do ensino normal. Não descarta os jardins de infância. Alvitra a criação de um ministério para a instrução, e a de um Museu Pedagógico Nacional, para fins de documentação e propaganda de novos métodos didáticos.

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

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

Tão variado e abundante material não se apresenta apenas justaposto, mas coordenado, organizado, realmente assimilado. Há, na obra, impondo-lhe ordem e perspectiva, clareza e definição, concepções filosóficas ordenadas.¹⁰

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

Para isso, mostra que é preciso que se estude o meio social onde opere a escola, como se vê quando examina a questão da co-educação dos sexos, e a idéia de que a instrução poderia fazer baixar os índices da criminalidade. Quer que se estude a biologia e a psicologia da criança e do adolescente, como claramente demonstra nas belas páginas que dedica à higiene escolar e à organização dos programas, e, ainda, de modo especial quando define o método: “O método, em pedagogia não é senão o sistema indicado pela natureza,

¹⁰ Sobre essas concepções, veja-se adiante o estudo “As fontes dos pareceres”.

de cultivar a vida física, moral e intelectual, no período inicial e decisivo do desenvolvimento humano; e a vida não pode ser encaminhada senão pela vida”. O sistema indicado pela natureza, a vida encaminhada pela vida... Rui deseja assim fundamentos científicos, porque a educação para ele haveria de ser exercida com base no conhecimento da criança.

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

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

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

É necessário, escreve Rui, “educar o instinto de observação, o instinto de criação, o instinto de execução”. “O saber e o fazer andam dissociados em nossos dias; prática e teoria andam apartadas uma da outra, o que em relação à moralidade e à ciência é um grande mal”. A propósito dos jardins de infância, emprega ele as expressões hoje consagradas “a atividade livre da criança, a espontaneidade de ação”, acrescentando, para que não pudesse haver dúvida, “a *self-activity*, na expressão americana.”¹¹

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

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

Com a atividade do aluno, a ação espontânea, a que chamou de “instinto de execução e de faculdades produtoras”, Rui não pretendia, senão formar personalidades conscientes e autônomas. Essa é a grande idéia central de toda a sua pedagogia, porque é também a idéia central de sua filosofia. O que ele pretende é a cultura moral, insistindo, porém, em que a cultura moral não existe sem liberdade, e a liberdade exigiria o conhecimento objetivo das coisas.

Em conseqüência, todo o conteúdo do ensino, do jardim da infância à universidade, deveria ser de caráter científico. “Em que idade – pergunta – principia a ser possível esta espécie de cultura? Não hesitamos na resposta [ajunta ele próprio], desde os primeiros passos da criança pois aí começa ela a formar o caráter”. Eis como resume este pensamento: “Quer como disciplina formadora da inteligência, quer como elemento moralizador e

¹¹ *Reforma do ensino primário*, p. 55 e 212. (Obras completas..., v. X, t. II).

educador do caráter, pertence-lhe (à ciência) no plano dos estudos a supremacia”. É pelo exame da influência da ciência que Rui chega também ao ensino ativo. Será preciso deixar que o aluno experimente, deixar que chegue a convicções que resultem de sua própria experiência: a liberdade esclarecida pela verdade...

Em resumo: a pedagogia, expressa nos pareceres, é precursora do ativismo; a filosofia em que se apóia, a de um idealismo fundamental, o de Kant e Fichte. Não será demais dizer, talvez (e eis aqui um tema para os estudiosos de Rui) que, na obra de 1882, ele apresenta também a idéia central que o pragmatismo iria desenvolver. Essa tendência não reafirmada, é certo, em trabalhos posteriores, marca, porém, o pensamento de muitas páginas dos pareceres.

▲ Atualidade dos pareceres

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

Vale a pena salientar este aspecto.

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

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

Ouçamos a Rui, em sua crítica à escola tradicional:

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

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

Agora, Rui: “O primeiro caráter dessa pedagogia desnaturada e homicida é a cultura exclusiva, mas ininteligente, brutal, da memória”. Agora, Ferrière, o apóstolo do ensino ativo, no estudo *A lei biogenética e a escola ativa*, publicado em 1920: “O exercício excessivo da memória, a ocupação prolongada da mente, em conceitos abstratos e convencionais, desviam da criança a visão simples e exata da vida... A criança se transforma num ser semiculto, semi-racional, num indivíduo incompleto.”

No capítulo sobre o ensino de desenho, escreveu Rui: “Uma das bases fundamentais da educação popular é a educação artística”. Ouvi agora a um dos nossos mais brilhantes educadores, Fernando de Azevedo: “A arte integra-se, como um elemento essencial, no plano de educação em geral, e, especialmente, popular”. A afirmação está no livro *Novos caminhos e novos fins*, publicado em 1931.

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

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

Colhamos, por último, nos pareceres, uma idéia nova, ao tempo: a educação moral “há de ser um resultado, uma frutificação contínua da direção imprimida à escola em todas as funções de sua vida. Não lhe assinamos, na organização dos programas limite positivo, ensanchas certas e determinadas; porque é nosso pensamento que ela envolva o ensino todo”... E, agora, o Sr. Gustavo Capanema, na redação da lei orgânica do ensino secundário:

Art. 24 – A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo e, de um modo geral, do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

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

▲ Considerações finais

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

E eis porque, se grande é a obra bibliográfica que pratica o Ministério da Educação, reproduzindo os escritos pedagógicos de Rui, grande é também a obra de boa doutrinação e, até, como se pode ver por muitas passagens, a justificação de todo um programa de realizações na administração do ensino público nos últimos tempos: criação do Ministério, leis orgânicas federais, organizações dos serviços de estatística, organização do ensino técnico paralelo ao secundário, desenvolvimento da educação física, instituição de órgãos de documentação e pesquisa, consagração do ensino ativo.

Se o autor dos pareceres, como estamos vendo, justificava criações que só agora estão tendo realização, de muito se antecipava ele ao seu tempo. E, na observação de Voltaire, “aquele que não possui o espírito de seu tempo, de seu tempo deve sofrer todas as injustiças”...

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

Com aquela sobranceira e elegância tão conhecidas, mas sem poder dominar o seu amargor pelo descaso da Câmara aos seus projetos, nunca trazidos à discussão (e, como se comprova pelo projeto de Franklin Dória, nem sequer compulsados) escreve Rui no referido parecer, de 1883:

A timidez ininteligente dos ignorantes, a malevolência mesquinha dos retardatários, o acanhamento científico dos economistas de escola que não percebem a relação fundamental entre a educação e a riqueza, entre as finanças e as escolas, não nos faltarão com o cansado e inepto argumento da escassez de nossas finanças, da condição minguada e crescentemente precária do erário nacional. Mas donde, senão dos sacrifícios atuais que vos aconselhamos, 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 de prosperidade financeira. Quem não se possuir 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 de avareza e a que nega ao ensino os instrumentos do progresso; porque, para nos servirmos da fórmula anunciada pelo representante de um centro comercial, cujo espírito utilitário não pode entrar em dúvida, “o dinheiro empregado na instrução não rende cinco ou seis por cento, mas cinco ou seis mil por cento...”

(...)

Assim falávamos em 12 de setembro de 1882. A Comissão de Instrução Pública não podia ser mais incisiva, mais enérgica, mais cabal na manifestação da sua idéia; e o projeto que fecha o parecer, traça, nas suas proporções essenciais, o delineamento de um museu pedagógico nacional...

(...)

A Comissão deplora, pois, que não tivesse tido ensejo de lê-lo (de um outro modo não se explicaria o erro que impugnamos) quem como o nobre Deputado autor do projeto (Franklin Dória) a cujo respeito vamos opinar, tanto, pelo seu gosto da especialidade, podia contribuir para a elucidação do assunto. Certamente não será por motivo análogo que não teve, até hoje, começo de andamento, nas deliberações desta Câmara, um trabalho, como o duplo projeto de reorganização do ensino público primário, secundário e superior, submetido ao vosso estudo em 13 de abril e 12 de setembro de 1882, que, pela seriedade das idéias que dominam, se impõem à consideração atenta de todos os parlamentos ou governos patrióticos e esclarecidos. Como quer que seja, porém, a idéia da fundação de um museu pedagógico nacional, trazido agora, de novo, à tela no projeto Franklin Dória constitui um dos membros integrantes no plano da reforma geral que vos propusemos, pendente de vosso voto, e tem com esse plano relações tais que sofreria sensivelmente com a desagregação. Se o parlamento brasileiro já se convenceu de que ainda não é cedo para criar no País a instrução nacional, é encarar com vigor o problema; e, neste caso, os projetos da Comissão de Instrução Pública lhe deparam a mais vasta base de iniciativa para as medidas inteligentes que neste sentido houverdes de adotar. Senão, se pelo contrário estivermos deliberados a continuar a proceder como quem acredita que a instrução pública é um atavio de luxo dos povos bárbaros da Europa e da América, com que se despreza de ornar-se a civilização superior do Império Sul-Americano, é rejeitar o parlamento os nossos projetos, rejeitá-los de uma vez, para que se saiba ao menos que as nossas câmaras e os nossos governos têm uma idéia, de progresso, ou de imobilidade, mas, em suma, uma idéia qualquer, na questão, numa questão que, há longo e muito tempo já, passou das dissertações dos congressos para o domínio de cogitação dos homens de Estado. Eis a alternativa a que o dever vos obriga. Em qualquer dos extremos

que escolherdes, estareis no vosso direito; sois os representantes da pátria; e pelos atos em que, com o vosso voto, envolverdes a sua reputação, o estrangeiro medirá o país, e ele a vós. O que, porém, decididamente não é admissível; o que não nos honraria a nós, nem a vós; o que se realmente sentis necessidade de uma Comissão de Instrução Pública não pode ser compatível com ela, é que, enquanto se esquecem, no arquivo, os projetos elaborados pelos vossos comissários numa escala proporcional às exigências do assunto, em desempenho das funções que nos cometeis, estejamos a desmembrar, a 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, eficaz.¹²

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

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

Esta Casa de Rui Barbosa fala por si. Nela se contêm os instrumentos de trabalho do grande batalhador. Nela figuram os materiais a que o seu espírito eleito soube dar nova forma e projeção, levantando seu mais legítimo monumento, que é o dos próprios estudos que deixou. Imenso nas proporções, esse patrimônio ainda cada dia avulta na gratidão do Brasil, à medida que melhor o possamos conhecer e mais saibamos compreendê-lo e admirá-lo.

¹² Moacir, Primitivo. *A Instrução e o Império*. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1937. v. 2, p. 383 e seq.

Rui e as Lições de coisas*

* Prefácio escrito para a reedição de *Lições de coisas*, por solicitação da direção da Casa de Rui Barbosa. (Obras Completas de Rui Barbosa, v. XIII, t. I).

▲ Rui e a pedagogia

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

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

Chamado à vida política, em fase de profundas modificações da vida nacional, Rui de pronto percebia que as reformas liberais, que tanto agitavam a opinião e de que ele próprio se fazia paladino, teriam de fundamentar-se no esclarecimento da consciência popular. “Difusão da instrução”, “luzes ao povo”, tais eram os lemas das reformas sociais do século, que, naqueles anos, um pouco retardadas, chegavam a esta parte do continente. Se o poder devia caber ao povo, mister se fazia iluminá-lo. “Eduquemos nossos novos amos”, exclamava, em 1861, Robert Lowe aos seus companheiros do partido liberal inglês. “Es necesario educar al soberano”, repetia depois Sarmiento, na Argentina. De forma mais larga, ou mais sociológica que política, Rui escreveria também: “Ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país.”¹

As razões de ordem sentimental apuravam-se no respeito e na admiração à figura paterna. João José Barbosa de Oliveira transmitira-lhe o gosto do estudo e a arraigada convicção do valor da cultura. Mais do que isso, fora-lhe o primeiro e mais dedicado mestre. Nessa qualidade, Rui o vira experimentar processos didáticos por outrem não utilizados; menino, embora, não lhe haviam de escapar os debates do pai com Abílio Borges, sobre as reformas de educação da época, nem os temas de conversa, quando João Barbosa veio a ser diretor-geral de estudos, na Bahia.

¹ Câmara dos Deputados. *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares de Instrução Pública*. Parecer e projeto da Comissão de Instrução Pública, relator Rui Barbosa. Rio de Janeiro : Tip. Nacional, 1883. p. 36. (Cf. também: *Obras completas...*, v. X, t. I, p. 121).

Tributando ao pai imenso respeito e gratidão, Rui procurou de alguma forma, com ele identificar-se na mocidade. Vendo-o infeliz na profissão de médico, que abandonara; frustrado nos negócios, que não soubera conduzir; malsucedido na política, para a qual não possuía aptidões, haveria de destacar na figura paterna a feição pela qual sempre lhe havia parecido perfeito – a de mestre. Que esta “ímago” dominava o sentimento filial, vê-se da própria justificação da dedicatória, que após a este livro dez anos após à morte de João Barbosa: “Convosco aprendi a amar e a compreender a santa causa do ensino”. Não evocava, aí, como o pudera fazer, o agitador liberal, o cultor da língua, ou o erudito sempre insatisfeito. Recordava com singeleza o didata, e o fazia de modo a paten-tear que dele havia recebido uma mensagem.²

Mais, portanto, do que por certas circunstâncias ocasionais, por ele mesmo alegadas e por seus biógrafos repetidas,³ a tarefa de traduzir, adaptar e fazer publicar este guia de orientação didática, para circulação entre modestos professores primários, deverá explicar-se por esse sentimento.⁴

Não se põe em dúvida o desejo de Rui em encontrar proventos nos trabalhos de tradução, que fizesse. Nada mais natural, nem legítimo. A isso o devia inclinar o conhecimento bastante sólido, que possuía, de línguas estrangeiras, e o êxito do primeiro ensaio, anos antes publicado.⁵ Mas as razões da escolha específica, quanto a um manual de didática, teriam brotado de outra fonte. Certas circunstâncias nesse passo de sua vida as teriam acentuado, como lhe teriam afervorado também os sentimentos de admiração pela capacidade do mestre, que fora o pai, e a compreensão da nobreza e oportunidade das preocupações pedagógicas, que nele sentira.

Lições de coisas e seu autor

Tais circunstâncias podem ser brevemente relatadas.

Eleito deputado à Câmara do país, Rui se transporta, em fins de 1879, para a Corte. Por feliz coincidência, regressa da Europa o Dr. Antonio de Araújo Ferreira Jacobina, seu dedicado primo e amigo, como o fora também de seu pai,⁶ e com o qual, então, estreita de muito as relações. Grandemente culto, com estudos superiores na Europa,⁷ Jacobina preocupa-se com as questões de instrução pública e, também, com as da reforma dos processos didáticos.⁸ É por ele que Rui vem a conhecer o Colégio Progresso, dirigido pela

² A admiração de Rui pela figura do pai está especialmente expressa no discurso de 13 de outubro de 1896, com que respondeu a César Zama: “Era ele, na minha província, a maior cabeça de sua época, o orador mais perfeito que conheci, distinguindo-se ao mesmo tempo, como um caráter de limpidez e inflexibilidade adamantinas”. A identificação é confessada nesse mesmo discurso quando diz: “O morto continua a viver em mim...” Tem sido notada, aliás, por vários de seus biógrafos e, em especial, Luís Viana Filho (*A vida de Rui Barbosa*. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1941): “Rui identificou-se logo com o ódio paterno” (p. 14); “João Barbosa ainda mais se apegava ao filho” (p. 15); “O filho não podia ficar alheio à sorte do pai” (p. 17); “Rui sentia-se orgulhoso da atitude do pai” (p. 19); “Do idealista erudito nascera outro erudito: o fruto era igual à árvore. Também no gênio teimoso e renitente o pai reconhecia-se no filho” (p. 23).

³ Cf. Barbosa, Rui. *Mocidade e exílio* : cartas de Rui ao conselheiro Albino José Barbosa de Oliveira e ao Dr. Antônio D’Araújo Ferreira Jacobina; anotadas e prefaciadas por Américo Jacobina Lacombe. 2. ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1940. p. 116 e seq. Viana Filho, Luís. *A vida de Rui Barbosa*. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1941. p. 74 e 79.

⁴ A influência das idéias pedagógicas do pai sobre Rui Barbosa é salientada por Thiers Moreira, no prefácio que escreveu para o v. IX, t. I, das *Obras completas...*, p. xviii, nota 17.

⁵ *O Papa e o Concílio*, de Janus, publicado em 1877.

⁶ Cf. *Mocidade e exílio*, p. 66, 93 e seq.

⁷ Era doutor em ciências físicas e matemáticas pela Universidade de Coimbra, bacharel em Filosofia pela Universidade de Paris; tinha também o curso de aperfeiçoamento da Escola de Pontes e Calçadas, de Paris.

⁸ Jacobina publicou um método de ensino de leitura, *Silabário nacional*, Liv. Laemmert, 1833; colaborou em parte do parecer de Rui sobre o ensino secundário e superior, como se vê da correspondência e dos originais desse parecer, constantes dos arquivos da Casa de Rui Barbosa, com anotações suas.

PRIMEIRAS
LIÇÕES DE COISAS

MANUAL DE ENSINO ELEMENTAR

PARA USO DOS

PAES E PROFESSORES*

POR

N. A. CALKINS

VERTIDO DA QUADRAGESIMA EDIÇÃO

E

ADAPTAM AS CONDIÇÕES DO MEIO DOMESTICO E PAISES QUE O USAM

PELO

CONSELHEIRO

RUY BARBOSA

Obra unanimemente approvada pelo Conselho Superior
da Instrução publica da Bahia, pelo Conselho Director da Corte,
e adoptada pelo Governo Imperial

* Apresentar ao menino antes dos vocabulos
as coisas, antes dos nomes as idéas. Industriali-
se em observar, escutar e dizer. *

RIO DE JANEIRO
IMPRESA NACIONAL
1886

2142 - 85

Fac-símile da folha de rosto da 1ª edição de *Lições de coisas*. Exemplar da biblioteca da Casa de Rui Barbosa.

professora norte-americana Eleanor Leslie. Nesse colégio, acompanhou alguns trabalhos de ensino, como o declara no parecer à reforma do ensino primário,⁹ e suas classes visitava acompanhado de Jacobina, que aí educava a filha mais velha.¹⁰

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

Foi quando veio a conhecer o livro *Primary object lessons*, de Norman Allison Calkins, assentando logo em traduzi-lo.



É de crer que Rui tenha tido, primeiramente, sua atenção despertada para a obra pela elogiosa referência que lhe faz Ferdinand Buisson,¹¹ no relatório sobre a seção de educação da Exposição Internacional de Filadélfia, de 1876, trabalho esse publicado em Paris, dois anos depois.¹² É possível que tenha visto o livro em mãos da professora Leslie, do Colégio Progresso. Também os dois fatos podem ter ocorrido. Desde essa época, Rui encomendava livros a grandes livrarias estrangeiras, ou, para obtê-los, procurava o auxílio de amigos.¹³ Sabido é, no entanto, que, com a professora Leslie, comprazia-se em conversar sobre assuntos de ensino, informando-se do movimento de idéias pedagógicas nos Estados Unidos.¹⁴

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

Para que se compreenda o alcance do movimento, deverá ser notado que o ensino intuitivo vinha contrariar, não, e apenas, a metodologia de ensino então assentada, mas a própria organização escolar existente. Essa organização era a do “sistema monitoria”, a do “ensino mútuo”, ou de Lancaster, adotada especialmente como expediente de economia: por ela, um mestre ensinava a dez *decuriões*, que, por sua vez, deviam ensinar a outras tantas dezenas de condiscípulos...¹⁵ O ensino tinha de ser individual, ou

⁹ “O relator da vossa comissão tem tido numerosas ocasiões de apreciá-la, aqui, em toda a plenitude de seu valor, numa instituição de ensino particular. Referimo-nos a uma casa de instrução secundária do sexo feminino, o Colégio Progresso, dirigido com muita distinção por uma família americana. Avaliando a importância deste fato, o relator da vossa comissão teve a honra de convidar o ex-ministro do Império, o Sr. Conselheiro Rodolfo Dantas, quando ocupava esse cargo, a acompanhá-lo àquele estabelecimento, para assistir a uma aula de geografia” (*Reforma do ensino primário*, p. 201). O mesmo parecer reproduz, em anexo, trabalhos de alunos desse colégio.

¹⁰ Isabel Jacobina, depois Sr^a Domingos Lourenço Lacombe, fundadora, por sua vez, do Colégio Jacobina, do Rio de Janeiro.

¹¹ Rui transcreve duas linhas do julgamento de Buisson no “Preâmbulo do Tradutor”, p. vi da edição original, e, por sinal que, traduzindo-a, conserva a inicial M. (*Monsieur*) do texto francês, antes das demais da assinatura de N. A. Calkins.

¹² Buisson, F. *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Philadelphie en 1876, présenté à M. le Ministre de l'Instruction Publique au nom de la Commission envoyé par le Ministère à Philadelphie*. Paris : Imprimerie Nationale, 1878. Citado abundantemente no parecer de ensino primário, apresentado à Câmara, em setembro de 1882, mas não no primeiro parecer, de abril do mesmo ano.

¹³ Cf. Smith, Carleton Sprague. Os livros norte-americanos no pensamento de Rui Barbosa. In: CONFERÊNCIAS. Rio de Janeiro : Casa de Rui Barbosa, Impr. Nacional, 1945. v. 2, p. 100.

¹⁴ “Da freqüência ao modelar Colégio Progresso e do trato com sua diretora, hauriu Rui grande parte das idéias que defendeu no famoso parecer sobre o ensino público”, diz Américo Jacobina Lacombe, num dos seus comentários de *Mocidade e exílio*, p. 125.

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

ministrado a um só aluno de cada vez, e, como é fácil compreender, sob forma meramente verbal. A “lição de coisas”, como já recomendava Pestalozzi, podia ser dirigida a todo um grupo, ou revestir-se da forma de “ensino simultâneo”. Mas exigia maior capacidade da parte de quem o ministrasse, com maior fadiga aos professores, que já não poderiam entregar grande parte de sua tarefa aos decuriões. Daí o forte embate de idéias e interesses em jogo, o que explica a resistência que se lhe opôs, por muito tempo.¹⁶

Pode-se afirmar que, nesse embate, e na obra de consolidação do ensino intuitivo, nos Estados Unidos, a obra de Calkins veio a ter papel decisivo. Mestre primário por alguns anos, e, depois, diretor de escola, no interior do Estado de Nova York, transfere-se para essa cidade, em 1846, para aí dedicar-se à propaganda da renovação didática. Tendo verificado a dificuldade que sentiam os docentes em adaptar, por si próprios, as idéias de Pestalozzi à prática corrente do ensino, compõe um formulário de lições, que publica, em 1861, sob o título de *Primary object lessons for a graduated course of development*. O livro alcança grande êxito, o que leva o autor a refundi-lo e ampliá-lo, em 1870, quando passou a ter, então, o título abreviado de *Primary object lessons*. E não foi só. A repercussão do trabalho impõe Calkins à admiração popular, razão pela qual é ele eleito para as funções de diretor das escolas primárias da cidade de Nova York, posto que veio a ocupar por mais de trinta anos, sucessivamente reeleito, que foi, até o ano de sua morte, em 1895.¹⁷

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

▲ A versão de Rui

A versão de Rui, sob o título de *Primeiras lições de coisas*, publicada no Rio de Janeiro, em 1886, pela Imprensa Nacional,¹⁸ traz na capa a seguinte indicação: “Da 40ª

¹⁶ Por mais de meio século, lutou-se nos Estados Unidos pela implantação das práticas do ensino intuitivo. Embora fossem elas para aí levadas em 1806, por Joseph Neef, companheiro de Pestalozzi, em Burgdorf, por isso mesmo chamado o “master’s apostle in the New World”, louvadas por Horace Mann, em seus relatórios, especialmente o de 1843, e adaptadas às condições do meio por Edward Sheldon, criador do “Oswego Movement”, só depois de 1860 vieram as idéias de Pestalozzi a receber mais larga aceitação e utilização, como o comprova o próprio livro de Calkins, originariamente publicado em 1861. Cf. W. S. Monroe, *The pestalozzian movement in the United States*, cap. III-VI, e F. P. Graves, *A history of education in modern times*, cap. V e VII, *in fine*. O movimento preparou, no entanto, mais rápida adesão às idéias de Froebel e Herbart. A The National Herbart Society, que depois se transformou na The National Society for the Scientific Study of Education, foi fundada em 1892.

¹⁷ Norman Allison Calkins nasceu em 1822, em Gainsville, Estado de Nova York. Procedia de um velho tronco de peregrinos, chegados aos Estados Unidos dois séculos antes. Dedicou-se ao ensino desde a mocidade tendo ocupado por alguns anos a direção da principal escola de sua terra natal. Em 1846, transfere-se para Nova York, onde funda a revista *Student*, e desenvolve largo programa de atividades em prol da renovação dos métodos educativos, baseada sempre nas idéias de Pestalozzi. Foi professor de metodologia de uma escola normal da cidade e diretor do sistema de ensino primário por ela mantido. Serviu como presidente da Seção de Ensino Primário da National Education Association, e, depois, em igual posto na Seção de Administração Escolar. Em 1886, foi eleito presidente da referida Associação, distinção que só tem sido conferida a grandes figuras da educação do país. Publicou *Teaching collors*, 1877; *Manual of object teaching*, 1882; *First reading from blackboard to book*, 1883; *How to teach phonics*, 1889, além do volume *Primary object lessons*, pelo qual se tornou mais conhecido. Dessa obra se tiraram, em outros anos, mais de quarenta edições; foi traduzida para várias línguas. Cf. Allen, Johnson (Ed.). *Dictionnary of american biography*, sob os auspícios da The American Council of Learned Societies. New York : Charles Schibner’s, 1929. v. 3, p. 421.

¹⁸ *In quarto*, com 616 páginas de texto e folha de errata; mais xxvi páginas, com preâmbulo do tradutor, prefácios do autor às 1ª, 15ª e 40ª edições, e transcrição de um ofício do inspetor-geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, A. H. de Sousa Bandeira Filho, ao ministro do Império, e em que se recomenda a edição da obra. No texto, há 247 pequenas gravuras e, fora dele, prancha em cores.

edição americana”. Na folha de rosto, explica-se mais longamente: “Vertida da quadragésima edição e adaptada às condições de nosso idioma e países que o falam”.¹⁹

Rui devia fazer a indicação, pois, ao publicar a obra, teve ensejo de cotejar toda a matéria dessa nova edição, reajustando o texto, quando necessário. Na realidade, porém, o trabalho inicial da versão não foi feito à vista da 40ª edição, só impressa em 1884, mas, sim, da 18ª, tirada quatro anos antes.²⁰

A comprovação é fácil de fazer-se. Com efeito, em carta da Bahia, datada de 13 de abril, de 1881, ao Dr. Antônio d’Araújo Ferreira Jacobina, escrevia Rui:

À vista do fato, deliberei logo realizar o meu pensamento de traduzir a obra de Calkins. Meti mãos ao trabalho, empenhando-me em concluí-lo pichosamente e depressa... (...) Chamando-a tradução, não a chamo bem: porquanto uma boa parte do livro é um espinhoso trabalho de adaptação, que me obrigou a extremos de paciência e estudo. Assim, tive que acomodar ao sistema métrico decimal as lições que o texto consagra ao sistema irregular de medidas inglesas e americanas. Assim, ainda, toda a parte concernente aos sons de linguagem – é de lavra minha, apenas sob a direção geral e a inspiração do método do autor: pois evidentemente nada podia eu aproveitar para o nosso idioma do que ele escreveu para o inglês. V. pode calcular as dificuldades que aí me detinham a cada instante. Não obstante esses e outros embaraços, porém, a tarefa encetada a 16 de fevereiro estava finda a 8 do corrente.²¹

Os originais Rui os lançou em cadernos cartonados, tamanho almanaque, pautados, em que se habituara a escrever. Aproveitava uma só face do papel, e deixava margens, indicadas a traços de lápis, de um e de outro lado.²²

A linguagem é a da época, de extrema correção e purismo, por vezes, por isso mesmo, prejudicada em sua naturalidade. O carinho que pôs Rui no trabalho ressalta do cotejo entre o texto original e o da versão, em qualquer trecho. Não há, por toda a obra, uma só construção, torneio de frase, ou expressão que possa ser acimada de anglicismo. A obra foi, na verdade, toda ela “repensada”.²³

Tanto quanto se apressara em traduzir, apressado estava Rui em fazer publicar a obra. Em outro trecho da mesma carta a Jacobina, diz:

O Rodolfo Dantas, que aí vai demorar-se apenas seis dias, é portador de um exemplar de Calkins. Isso é uma ameaça de maçada para V. Careço de saber as condições em que

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

²⁰ São essas duas edições: Calkins, N. A. *Primary object lessons*. Eighteen edition, rewritten and enlarged. New York : Harper & Brothers, 1880. 442 p.; Calkins, N. A. *Primary object lessons*. Fortieth edition, revised. New York : Harper & Brothers, 1884. 448 p. Toda a matéria é idêntica, nas duas edições, mesmo na disposição tipográfica, até a p. 327. Mas, do parágrafo “Steps in Reading by the Object Method”, que vem no fim dessa página, para diante, traz a nova edição numerosos acréscimos, e alguns parágrafos inteiramente refundidos. Os exemplares de ambas as edições, de que se serviu Rui, conservam-se na Casa de Rui Barbosa.

²¹ *Mocidade e exílio*, p. 119. Por todo o texto desta carta vê-se que Jacobina estava perfeitamente a par do projeto da tradução. Rui diz apenas “a obra de Calkins”, sem qualquer outra indicação. Essas palavras significam “aquela obra de que sabemos”, ou “sobre que temos conversado”.

²² Como se pode ver de parte de um caderno conservada na Casa de Rui Barbosa, e em que a escrita é sempre desembaraçada e corrente, sem emendas nem rasuras. É de notar que a matéria constante dessa parte conservada reproduz estudo particularizado do sistema métrico decimal, que Rui talvez tivesse desejado juntar à tradução, sem que, porém, o tivesse feito. Na capa, há a indicação: “Calkins, 42”.

²³ Encontram-se, nos arquivos da Casa de Rui Barbosa, algumas notas, em pequenas tiras de papel, relativas à tradução, e pelas quais se vê que certas expressões eram por ele cuidadosamente analisadas.

No discurso do jubileu cívico de Rui, pronunciado na Biblioteca Nacional, em julho de 1918, refere ele “à adaptação de Calkins” como de seus poucos trabalhos “de feição predominante ou eminentemente literária”.

posso fazer a edição do meu livro, e onde convirá tirá-la, se no Rio, se na Bélgica. A princípio propendia para esta, cogitando na barateza desse trabalho naquele país. Informam-me que há, na Corte, casas que se incumbem de fazer esses contratos, e se responsabilizam à perfeição da impressão, mediante pagamento em prestações estipuladas por escrito. Ultimamente, porém, inclino-me para o Rio, 1º porque temo na Bélgica as contrafeições, de que já há exemplos graves com livros brasileiros impressos ali; 2º, porque eu não prescindiria de rever as provas e essa revisão, sendo o trabalho feito na Europa, me demandaria muito, quando necessito de maior brevidade. Desejo, pois, que V. verifique aí quais os termos mais cômodos em que será possível realizar esse cometimento sobre os seguintes dados: edição de 15 mil exemplares; impressão nítida como a americana e papel igualmente bom; capa cartonada (creio que essa convirá mandar então vir da Bélgica, onde seria muito mais barata, melhor o trabalho do que o do Rio); remessa de uma prova a mim, para a rever segunda vez, depois de efetuada lá a primeira revisão; máxima brevidade, nunca inferior ao prazo de três meses. Peço-lhe que me faça quanto caiba nas suas mãos por dar-me informações seguras a esse respeito. Agüente com essa impertinência minha quem tão acostumado já está a elas.

▲ Dificuldades para a impressão da obra

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

Por que esse retardamento?... O orçamento pedido na carta de 13 de abril Jacobina o obteve logo, dez dias depois, nas oficinas de Henrique Laemmert & Cia. Mas a soma teria sido alta – nada menos que oito contos quinhentos e cinqüenta mil réis, quantia muito considerável para a época – e as condições de pagamento não se apresentavam suaves.²⁴

Rui volta ao Rio, depois da reeleição. Retoma seus trabalhos na Câmara e na advocacia, e o ano expira sem que a impressão do livro pudesse ser feita. É de crer que Jacobina estivesse disposto a adiantar a importância, mas é de supor também que Rui não lho tivesse permitido, sem que houvesse maior garantia de colocação do livro, e que seria o compromisso de aquisição, por parte do governo, de certo número de exemplares para distribuição pelas escolas.²⁵

Em janeiro do ano seguinte, Rodolfo Dantas, seu companheiro de jornalismo na Bahia, e muito amigo, é chamado a ocupar a pasta do Império, no efêmero gabinete presidido por Martinho Campos. Por essa pasta corriam os assuntos de instrução pública, e o jovem ministro não prescinde da colaboração de Rui, em estudos, projetos e relatórios, muito embora estivesse atarefado com a redação dos pareceres sobre a reforma Leôncio de Carvalho.²⁶

Foi por essa época que, prontificando-se a pagar as despesas de impressão, como cessionário da obra, Jacobina requer ao Imperador adquira o Governo cinco mil exemplares do livro, a 3 mil réis o exemplar. Rui, pessoalmente, entrega os originais e a petição a Rodolfo Dantas, a fim de que tudo encaminhe a Pedro II. Não é possível precisar a data

²⁴ Diz a propósito: “Condições de pagamento: 1ª prestação adiantada ao começar a obra 1.000\$000; dep. pagará as folhas ao passo que se forem imprimindo, 3 ou 4 de cada vez, ou se preferir em época fixa 1.000\$000 ao fim de cada mês segte. à 1ª prestação”.

²⁵ A julgar pelo texto de carta ulterior, de Rui, datada de 6 de novembro do ano seguinte, adiante transcrita, e assim também dos termos da petição, por duas vezes apresentada por Jacobina, no Governo imperial, e que aqui se reproduz.

²⁶ Em *Mocidade e exílio*, p. 135, Américo Lacombe comenta: “Rui trabalhava de modo especial, como todos haviam previsto. Não só no parlamento, onde estava sempre ao lado do amigo Rodolfo, mas também na administração, em que, por trás da cortina, se desdobrava com espantosa atividade... A parte referente à Instrução Pública do Relatório do Ministro é de sua lavra”.

dessa gestão. Dela se sabe, porém, por uma passagem da carta que, a 6 de julho, ou seja, uma semana depois da queda do gabinete, o ex-ministro envia ao amigo:

Quanto à tua tradução e petições que me deste, devo dizer-te que nunca me tendo até hoje esquecido de cousa que te interessasse, ou que houvesse recomendado, tive a respeito na antevéspera de sair do Ministério uma conferência com o Imperador, o qual marcou-me o dia de sábado, às 5 horas da tarde, para ir a S. Cristóvão, a fim de restituir-me o livro, (tradução) que ele acha deve ter uma edição inda maior do que aquela, e eu próprio queria, pelo que acrescentou-me que se incumbiria de falar ao novo Ministro a fim de que este tudo fizesse. Essa a razão por que eu próprio não fiz tudo. – Do que se passar na minha conferência de sábado com o Imperador, dar-te-ei conta fiel e exata.²⁷

O novo ministro, na pasta dos Negócios do Império, é Pedro Leão Veloso, por agradável coincidência também amigo e companheiro de Rui, no *Diário da Bahia*. Possivelmente lhe terá falado o Imperador sobre a impressão da obra pela Tipografia Nacional, como depois se fez.²⁸ Mas a ordem de execução devia vir do titular da Fazenda, e este era o Visconde de Paranaguá, que chefiava o gabinete, e com quem Rui se desaviera por ocasião das últimas eleições em sua província. Ainda uma vez, portanto, a impressão não seria logo decidida...

Mas, em novembro, Rodolfo insiste por novo entendimento sobre o assunto. Rui comunica o fato ao cessionário da obra, que se achava fora do Rio, em carta, onde diz:

Agora, meu Jacobina, uma impertinência das minhas. Há mais de duas semanas que a preparo; mas, absorvido com os meus contratempos, só agora me delibero a falar-lhe em tal. O Rodolfo, espontaneamente, me disse terem combinado ele e o pai entenderem-se com o Veloso acerca do requerimento encantado. Afirmam eles que o Ministro tem meios para fazer, e que fará. Vá, por desencargo de consciência. Para isso, porém, convém nova petição com data de agora. Aí lha remeto, já feita, esperando que V. me fará o obséquio de assiná-la e devolvê-la pelo correio.²⁹

Ainda não seria dessa vez, no entanto... Muda o gabinete a 24 de maio de 1883, com Lafayette Rodrigues Pereira, na presidência, e Francisco Antunes Maciel, na pasta do Império.³⁰ Renova-se, depois, a 6 de junho de 1884, com Manuel Pinto de Serra Dantas, na

²⁷ Conforme original existente na Casa de Rui Barbosa. Na administração de Rodolfo Dantas, foi expedido, porém, o Aviso de 10 de fevereiro, que declarava a obra aprovada para uso nas escolas públicas.

²⁸ A Imprensa Nacional teve o nome de Tipografia Nacional até o ano de 1885.

²⁹ *Mocidade e exílio*, p. 143. O texto integral da petição é o seguinte:

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

A publicação, porém, desse escrito, requer avultado capital, que o suplicante está disposto a fazer o sacrifício de adiantar, mas que não encontrará emprego tão seguro, quanto exige a importância desse desembolso, num país onde a opinião não está habituada a animar empresas desta ordem, se a esclarecida e generosa proteção do governo imperial não infundir confiança aos interesses envolvidos nesse cometimento. Assim, tratando-se de um grande e urgente interesse público, ousa o suplicante propor ao sábio Governo de V. Majestade Imperial o contratar com o peticionário, desde já, a compra de seis mil exemplares do livro, logo que se imprimir, para uso das escolas e casas normais, pelo módico preço de três mil réis o exemplar, preço não superior ao que, na América onde as condições tipográficas são mais baratas, custa essa obra, aliás ampliada e melhorada consideravelmente pelo adaptador brasileiro. Neste sentido – P. a V. M. Imperial deferimento... E. R. M^{as}”.

(Cf. cópia existente na Casa de Rui Barbosa).

³⁰ Lafayette tinha a Rui a maior consideração, e disso deu prova propondo ao Imperador que se lhe concedesse o título de Conselheiro, à vista dos relevantes serviços prestados à instrução pública. O título, porém, só foi dado na gestão do gabinete do senador Dantas.

presidência. Em janeiro do ano seguinte, move-se, então, a vagarosa máquina administrativa, e o Ministro do Império, F. Franco de Sá, endereça ao titular da Fazenda o seguinte aviso datado de 13 do mesmo mês:

Ilm^o e Exm^o Sr. – Sendo de utilidade para o ensino, a publicação da obra *Primeiras lições de coisas* por Calkins vertida para o português pelo Conselheiro Rui Barbosa e já aprovada para uso das escolas públicas por Aviso de 10 de fevereiro de 1882, rogo a V. Ex^a se digne expedir ordem para que seja ela impressa na Tipografia Nacional. Da mencionada obra deverão tirar-se 15.000 exemplares, dos quais 12.000 serão entregues ao cessionário da edição Dr. Antônio Ferreira Jacobina, ficando os restantes como compensação das despesas de impressão, dos quais este Ministério indenizará a referida Tipografia, à proporção que tiver necessidade de exemplares para serem distribuídos pelas escolas. Deus guarde a V. Ex^a. (a) F. Franco de Sá. A S. Ex^a o Sr. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda.

A ordem solicitada foi expedida à Tipografia Nacional, logo depois. Os trabalhos de composição e os da feitura dos clichês consumiriam, porém, todo o exercício.³¹ O livro *Lições de coisas* só devia aparecer no correr do ano de 1886.

▲ O espírito da obra

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

A reforma Leôncio de Carvalho, de 1879 – a mesma que dera ensejo a Rui para os seus notáveis pareceres de 1882 – havia estabelecido, pela primeira vez, no ensino primário brasileiro, as “noções de coisas”. Ao assunto emprestava tal importância que, na parte dedicada ao ensino das escolas normais, de par com a disciplina “Prática do ensino primário em geral”, destacava esta outra “Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas”.³²

A preocupação parecia legítima. O professorado primário, mesmo na capital do País, onde a Escola Normal oficial só se veio a estabelecer em 1880, era na maior parte recrutado mediante singelas provas de habilitação, nas quais pouco mais se pedia do que a matéria constante dos programas de curso primário.³³

Não seriam exageradas, portanto, as expressões com que ao ministro do Império se havia manifestado, e reiteradamente, junto à inspetoria-geral de instrução primária e secundária do município da Corte, quanto às deficiências de preparação técnica do professorado, e à urgência de se divulgarem manuais de didática, em especial, da metodologia do ensino intuitivo. A necessidade era tão sensível que o inspetor-geral, em 1883, declarava que se dispunha mesmo “a traduzir do alemão alguns dos trabalhos mais práticos do gênero”.³⁴

Na verdade, o movimento de idéias pela melhoria técnica do ensino havia crescido desde alguns anos e, para isso, decisivamente, haviam concorrido os cursos de confe-

³¹ O trabalho de composição foi realmente começado nesse ano, como se vê da indicação da folha de rosto, com o número da encomenda e do ano: 2142-2185.

³² Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, arts. 4º e 9º.

³³ “O ensino primário, apesar dos grandes esforços que em prol dele não são envidados, é quase nulo em seus benéficos efeitos: poucas escolas, frequência insignificante, mestres mal preparados. É este o quadro triste e sombrio do ensino entre nós.” Assim resume suas impressões, no relatório que apresentou ao Barão de Mamoré, ministro do Império, no ano de 1886, a comissão que esse Ministro havia designado para “estudar as bases para reorganização do ensino primário e secundário do Município neutro”. Dela faziam parte Antônio Cândido da Cunha Leitão (relator), Amaro Cavalcanti, Emílio Adolfo Vítório da Costa, João Pedro de Aquino, José Joaquim do Carmo, Aureliano Pereira Correia Pimentel, Barão de Macaúbas e Joaquim de Meneses Vieira.

³⁴ V. o ofício dessa Inspeção constante da edição original.

rências pedagógicas na Escola da Glória, a reforma Leôncio de Carvalho, a criação da Escola Normal oficial, os pareceres de Rui, os trabalhos da Exposição Pedagógica de 1883, a ação de alguns colégios particulares.³⁵

Embora retardada na publicação, *Lições de coisas* vinha com admirável oportunidade, e sua divulgação iria concorrer em muito para a consolidação das idéias, que então se agitavam, de passagem do ensino formal, meramente de palavras, para o da observação e mais refletida atividade por parte dos alunos, ou, como diria Rui no preâmbulo, com que apresentou o livro, “o ensino pelo *aspecto*, pela *realidade*, pela *intuição*, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, destinado a suceder triunfantemente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da escola antiga”.³⁶

A especial significação da obra, e tanto aqui, como o fora no país de origem, era a de que não apresentava as *lições de coisas* como disciplina especial; apresentava-se na forma de processo geral de ensino, aplicável a todas as disciplinas do curso primário.³⁷ A obra aparecia, por isso mesmo, como todo um sistema de orientação, não interessando apenas ao que capitulassem os programas como “noções de coisas”, mas, ao ensino da linguagem oral e escrita, da matemática, do desenho, das noções comuns. Havendo partido do ensino intuitivo, tal como o desejara Pestalozzi, Calkins a ele se adiantou, ou lhe desdobrou o pensamento, até chegar a expor, por muitos pontos, alguns princípios de ensino ativo. Apóia-se, para isso em Froebel, cujas teorias baseadas num vago simbolismo, haviam, no entanto, por influência de Rousseau, posto em voga as expressões de “atividade própria do aluno”, “poder criador” e “auto-expressão”. Apóia-se de modo mais direto em Spencer, que cita por várias vezes:

To tell a child this and show it the other, is not teach it how to observe, but to make it a more recipient of other's observation – a proceeding which weakens rather than strengthens its powers of self-instruction, which deprives it of the pleasure resulting from successful activity... Children should be led to make their own investigations and to draw their own influences. They should be *told* as little as possible, and induced to *discover* as much as possible...

Foram esses, aliás, os fundamentos para maior renovação de base psicológica no ensino, continuada depois por numerosos educadores norte-americanos.³⁸

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

A influência que exerceu nas práticas escolares e no pensamento pedagógico do país é atestada, aliás, em numerosos escritos; nas transcrições e adaptações que permitiu, e na inspiração geral de muitos trabalhos, publicados ainda depois do começo deste século.³⁹

³⁵ Cf. Primitivo, Moacir. *A Instrução e o Império*. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1937. v. 2, p. 169 e seq.; Primitivo, Moacir. *A Instrução e a República*. Rio de Janeiro : Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1941. v. 1, p. 5 a 37; *Conferências efetuadas na Exposição Pedagógica*. Rio de Janeiro : Tip. Nacional, 1884; Bibliografia pedagógica brasileira (1812 a 1900). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 100-123, jul. 1944.

³⁶ p. vii, na edição original.

³⁷ Cf. o capítulo “Lições de coisas”, p. 488 e seq. Rui salienta, claramente, no *Parecer sobre ensino primário*, o equívoco em que, a respeito, laborou a reforma Leôncio de Carvalho.

³⁸ Assim, William Harris, os irmãos MacMurry (Charles e Frank) e John Dewey, este, na fase de seus trabalhos na escola experimental anexa à Universidade de Chicago (1896 a 1903). Cf. Knight, E. W. *Education in the United States*. New York : Ginn, 1929. p. 510 e seq.

³⁹ V. *Revista Pedagógica*, publicação mensal do “Pedagogium”, Rio de Janeiro, especialmente o t. I, 1890-1891, onde aparece extenso resumo das idéias de Calkins, em conjunto com as de H. Kiddle e T. Harrison, sob o título “Ensino graduado de instrução e manual de métodos para uso dos mestres”; *Escola Pública*, São Paulo, n. 6, 1894; a coleção de *Revista do Ensino*, São Paulo, entre 1910 e 1915. Em *Escolas Normais de São Paulo*, ainda em 1916, como dá testemunho o autor deste prefácio, aluno numa delas, o livro de Calkins, na versão de Rui, era muitas vezes recomendado como fonte para o preparo de lições aos alunos-mestres.

▲ Influência de *Lições de coisas* na pedagogia brasileira

Na evolução do pensamento pedagógico brasileiro, a tradução de Calkins exerceu, assim, enorme influência, muito maior do que aquela que, à primeira vista, hoje se possa supor.⁴⁰

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

Tudo quanto concebeu e expôs, nos pareceres e projetos substitutivos de 1882, ele o sentia ligado a um sistema de idéias, a um espírito, a uma filosofia, e que era a da ação educativa baseada no conhecimento da natureza do homem. Tal idéia é nota insistente nesses trabalhos:

A escola atual opõe-se, nos seus métodos e no seu programa, às indicações da natureza.⁴¹ (...) Haveis de educar o menino como a natureza educou o gênero humano. Eis o princípio, a lei, a ciência de toda a pedagogia racional.⁴² (...) A natureza continuamente nos está ensinando esse caminho, revelado por todos os instintos da infância; mas a rotina é incapaz de curvar-se à necessidade inteligente que nos aponta nos instintos normais da infância a base de toda a educação salutar.⁴³ (...) 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; pelo contrário, o método de inabilitar para aprender.⁴⁴ (...) Entre nós, porém, a leitura e a repetição formal do livro constituem a instrução toda. A natureza do menino ressent-se do mais vivo apetite da realidade; e dão-lhe por pábulo criações de uma fraseologia vã.⁴⁵ (...) Reforma dos métodos e reforma do mestre; eis numa expressão completa, a reforma escolar inteira.⁴⁶ (...) O mais sério voto da reforma, portanto, deve ser: – predispor as circunstâncias para um sistema de ensino popular, em que o espírito da criança não seja contrariado e tolhido no seu desenvolvimento pelas lições mecânicas dos mestres incapazes.⁴⁷

A argumentação expedida para a defesa dessas idéias é sempre erudita, ora baseada em Spencer, como já o fizera Calkins, ora em Stuart Mill, ora em Michel Bréal, também diretamente em Pestalozzi. A convicção com que fala, no entanto, a exatidão e propriedade com que cita os exemplos, dir-se-ia a de um mestre-escola de profissão. Essa naturalidade, e a arraigada convicção, que demonstra, advinham-lhe por certo, da recordação do mestre excepcional que fora João Barbosa; mas, sem dúvida alguma, haviam tomado maior nitidez e sistema, na tarefa de repensar, adaptar e refazer as idéias do educador norte-americano, numa obra de sentido prático. A teoria, larga, abundante, profunda, nos demais autores. A experiência, clara, nítida, quase ingênua, Rui a bebera em Calkins. E que, na verdade, essa experiência o ligava às lições da

⁴⁰ Para notícia geral da evolução do pensamento pedagógico brasileiro, v. *Tendências da Educação Brasileira*, do autor deste estudo (São Paulo : Melhoramentos, 1940).

⁴¹ Parecer sobre ensino primário. In: *Anais do Parlamento*, 18ª legislatura. [Rio de Janeiro] : Tip. Nacional, 1882. v. III, Anexo.

⁴² *Ibidem*, p. 18.

⁴³ *Ibidem*, p. 119.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 113.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 117.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 113.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 117.

infância, vemos no nome que traçou, como um escudo, ao abrir o livro – o do pai, seu primeiro e melhor mestre.

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

E, então escrevia: “Quem conhecer o estado mental de nossa pátria, não terá dúvida em confessar que este é, igualmente, o achaque geral de nossa época e de nossa terra. A escola é o primeiro e o mais decisivo fator nessa deturpação da humanidade”.⁴⁸ Convencido de tal necessidade na reforma dos métodos de ensino, Rui a considerava da maior importância na reconstituição do caráter nacional.

E, então, tomado daquela forte eloquência, a que ascendia, sempre que examinava os mais sérios problemas do país, encandecia a pena:

Quando vemos a mente juvenil assoberbada de generalidades, antes de possuir nenhum dos dados concretos a que elas se referem; quando vemos as matemáticas admitidas sob a forma puramente racional, em lugar da forma empírica, por onde o menino devia principiá-las, como as principiou a espécie humana; quando vemos um estudo tão abstrato como a gramática incluído entre os primeiros, e não entre os últimos; quando encontramos, em suma, a escola reduzida à memorização passiva, a recitação material e à leitura inconsciente dos livros mais inconciliáveis com as exigências da natureza; quando vemos as gerações nascentes mirrarem sob a influência desses métodos abomináveis – desta semente oca, crestada pela educação que a devia fecundar, não podemos esperar senão uma nacionalidade estéril, depauperada, valetudinária, amanhada para todas as humilhações e todas as surpresas de um destino, de que a sua educação não a preparou para assumir a iniciativa, prever as contingências, e dirigir o curso.⁴⁹

O reformador político justificava, assim, o reformador pedagógico. Certo é que, em Rui, aquele devia dominar, logo após, nas pugnas da abolição e do regime federativo, ou ainda por motivos de ordem sentimental.⁵⁰

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

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

⁴⁸ Parecer sobre ensino primário. In: *Anais do Parlamento*, 18^a legislatura. [Rio de Janeiro] : Tip. Nacional, 1882. v. III, Anexo.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 117.

⁵⁰ Cf. o estudo “A pedagogia de Rui”, que abre este livro.



Roteiro para estudo da obra
pedagógica de Rui

▲ Cronologia dos escritos pedagógicos

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

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

Acresce que os escritos capitais, todos produzidos no prazo de cinco anos, foram publicados no decorrer de seis. Essa circunstância devia favorecer-lhes, como parece curial, a congruência das idéias e o equilíbrio geral da composição. Muito arredados dessa parte, figurariam depois alguns escritos nos quais transparece inegável conflito de ordem filosófica.¹ Mas apesar disso, ainda em 1909, ou quase trinta anos após os pareceres, Rui não hesitava em dizer que nada havia neles a emendar, substituir ou renegar.²

¹ Bastará comparar, a propósito, o julgamento de Rui sobre o positivismo de Comte, nos pareceres e no estudo “As razões da Fé”, nas *Cartas de Inglaterra*. Cf. o primeiro ensaio deste livro, “A pedagogia de Rui”.

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

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

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

De modo geral, a todos esses escritos, mas, em especial, a este último, seu mais completo e extenso trabalho pedagógico, e no qual, nada menos que um décimo de todo o espaço se consagra à pedagogia do desenho e à influência educativa e social dessa disciplina.

No parecer referente ao ensino secundário e superior, a matéria havia recebido, por igual, tratamento de preferência. Aí ocupa, com efeito, aproximadamente também um décimo de toda a matéria. Rui explana a importância do desenho na formação do trabalhador, na melhoria do artesanato e na expansão da indústria, apresentando a respeito documentação muito clara na vida de outros países,⁷ como demonstra também a influência do desenho na formação do gosto artístico, que leva a imprimir aos artefatos, quaisquer que sejam, maior atração e valor. É no parecer sobre ensino primário que mais se demora com relação a este último aspecto, tema que, enfim, forma o núcleo e dá especial sentido à peroração do discurso no Liceu de Artes e Ofícios.

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

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

³ *Discursos pronunciados no sarau artístico-literário que a Diretoria e professores do Liceu de Artes e Ofícios dedicaram ao Exm^o Sr. Rodolfo Epifânio de Sousa Dantas, em 23 de dezembro de 1882*. Rio de Janeiro : Tip. Hildebrant, 1882. (Obras completas de Rui Barbosa, v. IX, t. II).

⁴ Calkins, N. A. *Primeiras lições de coisas*. Versão e adaptação da 40^a edição, pelo Conselheiro Rui Barbosa. Rio de Janeiro : Tip. Nacional, 1886. (Obras completas..., v. XIII, t. I).

⁵ Câmara dos Deputados. *Reforma do ensino secundário e superior* : parecer e projeto relativo ao Decreto n^o 7.247. Rio de Janeiro : Tip. Nacional, 1882. (Obras completas..., v. IX, t. I).

⁶ *Reforma do ensino primário e de várias instituições complementares de instrução pública* : parecer e projeto. Sessão de 12 de setembro de 1882. Rio de Janeiro : Tip. Nacional, 1883. (Obras completas..., v. X, t. I, II, III e IV).

⁷ Essa documentação foi principalmente colhida no grande relatório, em 12 volumes, do Júri Internacional da Exposição Universal de 1867, em Paris, publicados depois pelo Ministério do Comércio e Indústria da França, e no relatório de F. Buisson à Exposição Universal de Filadélfia, em 1876, referente ao ensino primário.

⁸ *Relatório apresentado à Assembléia-Geral Legislativa*, na segunda sessão da 18^a legislatura, pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império Rodolfo Epifânio de Sousa Dantas. Rio de Janeiro : Tip. Nacional, 1882. (Obras completas... v. X, t. II).

⁹ *Revista da Liga do Ensino*, publicação mensal, Rio de Janeiro, 1884, Livraria Contemporânea, de Faro & Lino.

OBRAS COMPLETAS
DE
RUI BARBOSA

VOL. IX. 1882
TOMO I

REFORMA DO ENSINO
SECUNDÁRIO E SUPERIOR

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E SAUDE
RIO DE JANEIRO - 1942

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

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

Depois disso, não voltaria a versar assuntos de ensino senão como jornalista, em rápidos artigos, ou como jurista, num parecer,¹⁰ em duas orações de paraninfo,¹¹ e, enfim, em pequeno trecho, na plataforma política de 1909, com referência aos projetos de vinte e sete anos atrás.

Na Câmara, não voltaria a tratar dos assuntos da educação nacional, nem mesmo quando aí se apresentem novos projetos, como o do deputado maranhense Almeida de Oliveira, que o justificou em sessão de 17 de setembro de 1882, poucos dias depois da entrega de parecer sobre o ensino primário.

A explicação de tal atitude, no Parlamento, encontra-se nalgumas linhas do parecer de ano seguinte, antes referido. Não escondendo a sua indignação, foi aí que afirmou:

Se a reforma que vos propusemos entenderdes que assume, assim, o caráter de um embaraço no caminho de mais sensatas reformas, uma votação da casa basta para vos desvencilhar do incômodo empecilho. Se a vossa comissão mesma se vos afigura um óbice ao progresso do ensino, cujos interesses, aliás, acredita patrocinar, mui respeitosamente vos depomos nas mãos o honroso mandato, que não sabemos desempenhar melhor. Enquanto, porém, persistirdes em nos não exonerar deste encargo, e vos não pronunciardes sobre a reforma que alvitramos, por incumbência vossa, a linha do nosso procedimento não pode ser senão a que traçamos: opor a cada uma das tentativas parciais de inovação, que surgirem nesta casa, o membro correlativo em o nosso plano geral, até que esses projetos nos convençam a sua superioridade em relação aos nossos na maneira de encarar e dirimir o problema, caso no qual nos daremos pressa em reconhecer a nossa inferioridade e advogar a causa dos que nos emendarem.¹²

▲ Roteiro geral e roteiros especiais

A obra pedagógica fundamental, que é a dos dois grandes pareceres, pode ser hoje facilmente compulsada na cuidadosa reedição que desses documentos fez a Casa de Rui Barbosa, em *Obras Completas*, e nas quais ocupam cinco tomos; v. IX, 1882, t. I: *Reforma do ensino secundário e superior*, Rio, 1942, com prefácio de Thiers Martins Moreira, XXVII-372 p., e v. X, 1883, t. I, II, III e IV: *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares de Instrução Pública*, Rio, 1847, com prefácio de Américo Jacobina Lacombe XXV-352, 400, 312 e 282 p.

¹⁰ No *Diário de Notícias* do Rio, quatro artigos sobre ensino secundário, em abril de 1889, e setembro do mesmo ano, um artigo intitulado “Pobre ensino público – Ceará” (*Obras completas...*, v. XVI: *Queda do Império*); em *A Imprensa*, os artigos “Escola do povo” e “Instrução naval”, abril e maio de 1899; na *Revista do Supremo Tribunal Federal*, número de janeiro a março de 1917, o estudo “Ensino leigo”.

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

¹² O estudo “A pedagogia de Rui”, que abre este livro, procura esclarecer a interrupção no trato dos problemas pedagógicos, examinando mais amplamente as razões que nela parecem ter influído.

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

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

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

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

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

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

Como introdução ao estudo geral dos pareceres que apresenta e que têm, sobretudo, o caráter de um tratado de educação comparada, convirá ler o capítulo sobre instrução pública, que vem no relatório do Ministro Rodolfo de Sousa Dantas, (*Obras completas*, v. IX, 1882, t. II, p. 159-186); e, para compreensão do momento político geral do País, à época, convirá o exame do discurso sobre a situação liberal e o Gabinete Martinho de Campos, (*Ibid.* p. 7-55). O empenho de Rui na obra de reforma do ensino, e o ímpeto com o qual a defendia nesse discurso, podem ser avaliados, aliás, por estas palavras: “Quanto à reforma da instrução pública, para mim, para

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

nós, democratas, é o germe e a seiva, a base e o fastígio, o alfa e o ômega, o princípio e o fim de tudo”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rui, a esse tempo (v. IX, t. II, p. 237-266); a seguir o discurso sobre o Centenário do Marquês de Pombal, no mesmo tomo. A confrontação deste último documento com os dois discursos de paraninfo e o estudo que vem em *Cartas de Inglaterra* (v. XXIII, t. I, 1896, das *Obras completas*) sob o título de *As bases da Fé*, será muito ilustrativa sobre a mudança das idéias filosóficas de Rui.

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

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

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

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

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

▲ O desenho, plano de interseção das idéias pedagógicas de Rui

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

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

O problema merece algum estudo. A massa de informações, no material compulsado, referente ao ensino do desenho, particularmente do desenho aplicado à indústria, deve ter influído poderosamente para que Rui o viesse a examinar de maneira detida, como o fez. Nos pareceres são transcritas muitas dessas informações, e bem assim numerosos argumentos em favor do desenho, como elemento indispensável à formação dos trabalhadores nas artes industriais.

Mas, a esses argumentos, Rui acrescentava outros, e não já com referência ao aspecto de aplicação, mas, sim, quanto ao papel do desenho e do ensino artístico, em geral, na formação da personalidade de crianças e jovens. As idéias de Goethe e de Ruskin aparecem várias vezes citadas. Sente-se através dessas idéias que Rui procurava imprimir à tese maior sentido de unidade. As razões de ordem prática, ou de utilidade imediata, e as de ordem filosófica, mais amplas, procuravam ajustar-se e encontrar uma síntese de cunho prático, na metodologia. O mesmo fato, aliás, em grande parte se dava com o aspecto utilitário e o aspecto formador dos estudos da ciência, da observação, da experiência, das lições

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

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

de coisas. Na filosofia dos pareceres, Rui procura também fundir esses aspectos, admitindo, com Renan, que os estudos científicos possam formar o caráter, infundindo no homem a noção de dever.

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

Mas, ao avaliar a importância do método, não se atinha apenas aos resultados imediatos do trabalho escolar, como uma pequena mecânica, que a si mesma pudesse bastar. Sob esse aspecto, o assunto sumamente o aborrecia. O que desejava se infundisse no trabalho do ensino, nas classes elementares ou nas das escolas superiores, era um espírito, uma flama, um sentido criador. O ensino, para cumprir suas exatas funções, deveria ser todo ele uma prática libertadora do espírito, deveria *formar o homem*, e formá-lo para a vida completa.

Nesse sentido é que Rui abraçava a ciência como atividade de livre pesquisa, e nesse sentido também é que embebia as suas idéias de pedagogia moral, como aliás, a sua filosofia de vida, no pensamento de Kant. Referindo-se a essa feição humanista, dominante em Rui, Fernando de Azevedo observa com profunda razão:

Em suas lutas democráticas, no plano nacional e no internacional, e para a compreensão, cada vez mais lúcida e mais ampla, de todos os problemas humanos e sociais, desde o da emancipação dos escravos até o das reivindicações operárias, Rui não foi senão, antes de tudo e acima de tudo, um humanista.¹⁶

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

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

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

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

A forma de conciliação delas – o homem livre, num país poderoso e livre – era encontrada ainda pela observação da vida de outras nações, na prática extensa e bem orientada da educação do povo. Por isso sentenciava: “A ignorância é a mãe da servilidade e

¹⁶ Azevedo, Fernando de. *Na batalha do humanismo*. São Paulo : Edições Melhoramentos, 1952.

da miséria”. E, repetindo um autor: “Se a miséria cria a ignorância, a ignorância perpetua a miséria”. E, recomendando o remédio: “O supremo dever para com a pátria é a instauração do grande serviço da defesa nacional contra a ignorância”.

Ao Estado competiria instruir.

Mas Estado [aí voltava a falar o liberalista] não é um sistema, uma opinião, uma filosofia, um culto, uma verdade. (...) É apenas a organização legal das garantias de paz comum e mútuo respeito entre as várias crenças, convicções e tendências que disputam, pela propaganda persuasiva, o domínio do mundo. A verdade científica, a verdade moral, a verdade religiosa estão fora de sua competência. É na região superior do espírito, é na esfera livre das consciências que elas se debatem, caem ou triunfam.

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

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

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

E em que disciplina poderia encontrar o plano de interseção, ou o enlace de todos esses aspectos vitais de sua pedagogia?... No desenho, “dote acessível a todos os homens”, “elemento essencial ao cultivo das faculdades de observação, de assimilação e retenção mental”, e, assim, do saber positivo; por outro lado, “elemento essencial da invenção”, pelo qual “a criança dá os seus primeiros passos na cultura do espírito”, tanto que, “na ordem histórica o desenho precede à escrita”, e tanto que, na vida atual, “encerra a chave de todas as questões e de todos os destinos no domínio da arte”.


“Que agente é esse” – perguntava, no discurso do Liceu de Artes e Ofícios – “capaz de operar no mundo, sem a perda de uma gota de sangue, essas transformações incalculáveis, prosperar ou empobrecer Estados, vestir ou despir aos povos o

manto da opulência comercial?...” E logo respondia: “O desenho, senhores, unicamente essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas...”

No domínio material, o desenho ensinaria a ver, a pensar, a comunicar, a produzir; no domínio espiritual, ensinaria a encarar a vida, a inventar, a libertar a mente. Assim os valores filosóficos, mais altos, e os valores pragmáticos da política de Rui encontravam-se e harmonizavam-se. Essa a razão por que devia conceder tal preeminência, em toda a obra pedagógica, nas questões práticas, ao ensino do desenho.¹⁷

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

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

The image features a minimalist design on a gray background. A large white triangle is positioned in the upper-left quadrant, pointing downwards. A gray diamond shape is centered within the white triangle. The text "As fontes dos pareceres" is written in a black, sans-serif font, rotated 45 degrees counter-clockwise, and is placed within the white triangle, overlapping the diamond shape.

As fontes dos pareceres

▲ O estudo das fontes

Nos pareceres sobre o ensino, Rui considera a educação como um problema *integral* de cultura. Quer dizer, examina-a tanto pelos aspectos técnicos mais simples, quanto por outros, de complexa análise, de feição política e moral. Só por essa forma é que a educação vem tornar-se, como processo social, inteligível e, portanto, suscetível de ordenação racional e prática.

Ao tempo dos pareceres, esse modo de ver não se achava generalizado, ainda em desenvolvidos países. Rui deveria sentir, por isso mesmo, a necessidade de justificá-lo, apoiando-se em documentos muito numerosos, uns de cunho meramente informativo, e outros que lhe permitissem evidenciar a coerência das próprias concepções.

O estudo de tais documentos quanto ao conteúdo geral, às relações que mostrem com as grandes correntes de idéias do tempo e, ainda, à influência que tenham exercido sobre o espírito do autor, constituem investigação das mais atraentes. Antes de tudo, esse estudo interessará à história do pensamento pedagógico do País; depois, quando apoiado em dados da vida brasileira, servirá à elucidação de certas condições que hajam corrido para menor aceitação dos pareceres, à época.

De qualquer forma, tal investigação terá de constar de duas partes essenciais. Uma, o levantamento e classificação dos documentos utilizados: outra, a identificação, nesse material, de grandes conceitos, instrumentos de análise e modelos explicativos, a serem confrontados com os que Rui tenha empregado nos dois grandes escritos. Uma tentativa, enfim, de reconstruir o *universo de discurso* do autor, as coisas sobre as quais pensava e o modo pelo qual a respeito delas pensava. Com isso, será possível julgar da estrutura geral da obra, e também do que contenha em elementos coligidos, e de outros, de criação pessoal.

Como nas demais expressões da vida, não há, é certo, nos domínios do pensamento, geração espontânea. Cada autor tem de servir-se de idéias já expostas, pensando com *elas*, para desenvolvê-las se esse for o caso; mas, também, de pensar *contra elas*, para discriminar-lhes os elementos, recompô-los em novas estruturas ou refugá-los de todo.

Rui não desconhecia essa realidade, pelo que mantinha contato com os grandes pensadores, as mais significativas correntes do pensamento da época, os temas universais da cultura. Sua capacidade crítica e independência de idéias eram, no entanto,

acentuadas. Não se prendia a nenhum sistema particular, experimentando modelar o seu próprio, com elementos que nos mais pudesse colher. O estudo das fontes deverá examinar como o fazia e por que o fazia; por que, por exemplo, assimilava certas idéias aparentemente adversas, e por que a outras distinguia, ou de todo extremava, ainda que geralmente aceitas como de igual significado.

Análise dessa índole é, sem dúvida, tarefa ambiciosa. Em obras de maior desenvolvimento e complexa estrutura, como os pareceres, nem sempre certos fundamentos que o autor considera pacíficos aparecem expressos; também nem sempre a articulação entre suas diferentes partes se mostra inteiramente clara. Alguns desses elementos terão de ser inferidos, e outros, supostos, admitidos como hipóteses, de onde se possa partir para mais penetrante trabalho crítico.

Estudo completo das fontes dos pareceres exigirá, por isso, espaço muito maior que o deste ensaio. É de crer, porém, que as notas aqui reunidas não sejam inúteis aos que apenas desejem uma visão geral da matéria. E poder-se-á ainda aceitar que ofereçam algum proveito a outros investigadores, os quais, dispendo de maiores recursos de ilustração e vagar, queiram dedicar-se à análise mais aprofundada.¹

▲ Rui, amigo dos livros

Amigo apaixonado dos livros, Rui habituou-se a percorrer os grandes textos, as fontes maiores. Já em 1868, indo para São Paulo a fim de aí concluir os estudos de Direito, iniciados no Recife, levava consigo importantes obras, coisa não comum aos estudantes do tempo.²

Essa paixão só faria crescer através dos anos. Sua biblioteca, que se conserva, mostra que incansavelmente lia, comentando os textos à margem das páginas ou em pequenas tiras de papel. Por muito tempo, fazia mais: preparava coleções de excertos em cadernos manuscritos.³ Desse modo, aumentava sempre o cabedal de conhecimentos. Construía e aprofundava todo um mundo de idéias, coligindo e sistematizando dados de diferentes domínios, ao mesmo tempo que estimulava a própria curiosidade por outros.

Lembremos que, nos anos proximamente anteriores ao da elaboração dos pareceres, certas circunstâncias deviam levar nossos homens de maior cultura a se interessarem por uma visão nova dos problemas nacionais. Afirmou Sílvio Romero que o decênio entre 1868 e 1878 foi “o mais notável de quantos no século XIX constituíram nossa vida espiritual”. Quem não viveu nesse tempo, observa, não terá conhecido de modo direto importantes movimentos da alma nacional: abalaram-se então as convicções religiosas, a autoridade das instituições monárquicas, o regime de trabalho servil, os direitos tradicionais do feudalismo prático dos grandes proprietários. E conclui por dizer: “O incomensurável começava a apagar-se”, com isso querendo significar que novos métodos se ensaiavam para que o país fosse menos imperfeitamente compreendido.⁴

Não seria de estranhar que a tal movimento Rui se incorporasse, tornando-se paladino de idéias, métodos e soluções, inspirados em conhecimentos de difusão recente. Muitas vezes, foi por isso chamado de “teórico”, “homem de gabinete”, “sabedor de coisas inúteis” ... Não se nega que se empolgasse por grandes esquemas, para os quais nos livros

¹ Poderá a matéria, no todo ou em parte, prestar-se a teses de doutorado, ou de cátedra, em nossas faculdades de Filosofia, por exemplo.

² Cf. Pires, Homero. *Rui Barbosa e os livros*. [Rio de Janeiro] : Casa de Rui Barbosa, 1938.

³ Entre os cadernos de notas e excertos, Batista Pereira indica um volume manuscrito, datado de 1868, com 284 páginas, quando Rui era estudante em São Paulo, com trechos de *Politique radical*, de Jules Simon; *La liberté antique et la liberté moderne*, de Laboulaye; *Lettres sur l'Angleterre*, de Louis Blanc; *Allemands et français*, de Henri Heine, além de trechos diversos de Renan, Laveleye, Augusto Collin, Eugène Pelletan e outros.

⁴ Tais idéias, Sílvio Romero expõe na introdução que escreveu para o livro de Tobias Barreto, *Vários escritos*.

buscava bases lógicas, normas de coerência e mesmo a harmonia e a precisão da forma. Não os construía, porém, para expor simples doutrinas. Tanto quanto lhe permitisse a documentação disponível, ensaiava caracterizar as condições de vida do País, a fim de indicar deficiências e propor remédios. No caso dos pareceres, assim realmente fez, e, para que ficasse evidenciada a procedência de suas idéias, não se cansou de reunir dados sobre o movimento social e do ensino, já no País, já em outros, em que tais idéias tivessem sido experimentadas.

Foi dos primeiros, senão o primeiro, a tentar disciplinar com sentido teórico-prático as questões gerais da educação nacional. Em muitas passagens fala do valor das estatísticas e as emprega; salienta as relações entre demografia e educação, educação e trabalho, ensino e formação profissional, escolas e riqueza pública. Em outras, expressamente se refere às vantagens que haveria em estabelecer um “plano nacional de instrução pública”. Em tudo, mesmo nas conseqüências de ordem didática, pormenorizadas, procurou demonstrar que estreitamente se deveriam unir as tarefas educativas e as da vida política, os planos de bem-estar social e os da difusão da ciência, das artes e técnicas.⁵

▲ Número e espécies das referências bibliográficas

Vejamos as referências bibliográficas presentes nos pareceres. Quantas e quais são elas?...

Desde que se somem, nos dois escritos, as que aí figuram em notas de pé de página, excluídas as repetições, obtém-se o total de 524. No primeiro parecer, referente ao ensino secundário e superior, são 154. Remetem a 73 obras. No segundo, mais extenso, excedem milhar e meio, por sua vez, mencionando 451 publicações diferentes. Entenda-se, obras ou conjuntos delas, muitos dos quais em diversos volumes. Deles, o total ascende a quase 600, o que vale dizer que Rui se serviu de uma considerável livraria para a elaboração dos dois trabalhos.⁶

Tais publicações podem ser classificadas por diferentes critérios. Primeiro, o do idioma original de cada texto, ou de tradução em que Rui o tivesse conhecido. Sete línguas se representam: francês e inglês, na maior parte das obras; alemão, italiano, espanhol e português, em menor porção; latim em duas.

Depois, o critério da data de publicação de cada documento. Variam os anos entre 1825 e 1882, este último o da redação dos pareceres. Mas, na maior percentagem, as obras citadas se imprimiram entre 1877 e 1881.

Ainda depois, haverá de considerar o tipo geral de apresentação: tratados, dissertações, monografias, documentos oficiais, atlas, dicionários, revistas especializadas, relatórios técnicos, publicações periódicas.

Afinal, uma classificação por assuntos ou grupos de assuntos, certo que numerosos. Vão da cosmografia (por sinal a matéria da obra de publicação mais remota, o volume de 1825), e da topografia do Império (num dicionário impresso em 1834), até os mais extensos tratados de filosofia da época. De permeio, todas as ciências e artes, em grandes livros ou pequenos compêndios, ou ainda na forma de relatórios técnicos sobre o ensino das mais diversas disciplinas.

Eis uma distribuição dos assuntos, pela qual se poderá verificar tanto a variedade como a dispersão aparente: história geral, crítica histórica, pensamento social, filosofia política; filosofia sistemática, lógica, teoria do conhecimento, ética, religião; estudos jurídicos, especialmente direito público; estudos lingüísticos; história particular de diversos países;

⁵ Historicamente, a primeira idéia de um plano geral de ensino no Brasil, consta de uma carta régia, expedida por D. José I, ao tempo do Marquês de Pombal.

⁶ Entre as diversas coleções de obras, mencionadas num só título, lembrem-se desde logo *Oeuvres*, de Condorcet, em 12 volumes; as *Memórias históricas*, de Guizot, em 9; e o *Curso de filosofia positiva*, de Augusto Comte, na edição de Littré, em 6.

legislação comparada, especialmente do ensino; administração pública, economia e finanças; teoria geral da educação e estudos particularizados que lhe servissem de base; matemática, física, química, eletricidade; ciências naturais e suas aplicações; biologia humana, antropologia, psicologia; medicina, saúde pública, higiene em geral; belas-artes, especialmente artes plásticas; administração escolar, estatística escolar; problemas especiais de organização do ensino, como construções escolares, preparação e recrutamento de professores, programas, métodos e procedimento didáticos; realizações e experiências pedagógicas em numerosos países. Devem-se ainda citar publicações sobre geografia e história do país, sua população, economia, finanças, tendências políticas.

Para metodizar a análise, primeiramente separaremos essas fontes em dois grandes grupos, correspondentes a dois níveis de pensamento: o de exposição e debate de idéias, e o de informação ou caráter documentário, que a tais idéias servissem para comprovação.

No primeiro grupo, pela função que tiveram na elaboração dos pareceres, três espécies de obras devem ser destacadas. Chamemo-las *fontes gerais*, fontes de *domínios especiais*, e fontes de *matéria pedagógica integrada*, na forma em que os conhecimentos da época o permitissem. Com isso procuraremos responder a indagações, que ora são muito naturais: Quais as fontes de *filosofia e política da educação*? Quais as de *fundamentação científica*? Quais as de *administração*? Quais as de *didática*?...

As peças do segundo grupo geral podem ter divisão mais simples, em duas espécies: informações sobre a vida e o ensino de nosso país, e informações sobre os mesmos assuntos, em outras numerosas nações.⁷

▲ Fontes gerais: história e crítica histórica, pensamento social e teoria política, filosofia sistemática

Muitas das fontes, e por isso as chamamos *gerais*, não versam de modo específico a educação: ora examinam a vida social e política por diferentes aspectos, ora lhe discutem os valores, ora apresentam sistemas de idéias na forma de mais ampla reflexão filosófica. Os elementos que contêm, tanto poderiam servir de base ao estudo de uma pedagogia, como de outra técnica de alcance na vida coletiva.

Nos estudos pedagógicos atuais, a situação é diversa. Hoje dispomos de estudos sobre filosofia e política de educação, bem caracterizados, ou mais claramente fundados em elementos de análise da vida social e da cultura.⁸

Mas, ao tempo dos pareceres (não esqueçamos que corria o ano de 1882) nada disso existia. Rui teria de reunir elementos esparsos de cultura geral para que pudesse dar consistência às suas concepções pedagógicas. Daí, haver buscado elementos em obras de história, pensamento social e teoria política, e, enfim, nas de filosofia sistemática.

A preparação geral que possuía, ligada à sua formação profissional, a de jurista, punha-o a meio caminho. Nosso ensino jurídico não seguia a tradição inglesa, firmada no estudo prático “de casos” com a aplicação de normas legais específicas. Obedecia à orientação francesa, mais interessada pelos temas de filosofia, implícitos nas concepções do direito natural e direito canônico. No próprio estudo do direito romano, o que de preferência se procurava eram princípios gerais de interpretação.

Assim, nas fontes da história e de sua crítica, uniam-se as cogitações jurídicas e as idéias sociais. Nem por outra razão, por muito tempo, nossas faculdades de direito

⁷ Na edição original dos pareceres (*Anais do Parlamento*, Câmara dos Deputados, Sessão de 1881-1882) figuram as notas de pé, não, porém, listas bibliográficas gerais, ao fim de cada parecer, como se veio a fazer na edição das *Obras completas*, coordenada pela Casa de Rui Barbosa. Nessas listas, porém, por vezes são citados documentos diversos num só título, tal como se dá com os relatórios do Ministro do Império, em volumes esparsos, referentes a nove exercícios diversos.

⁸ Cf. *Introdução ao estudo da Escola Nova e Educação comparada*, do autor deste ensaio.

expediram o título de *bacharel em ciências jurídicas e sociais*. Só recentemente é que se fez distinção entre o estudo de direito e de outros ramos do gênero, com a criação de cursos diferenciados. Parece certo que essa tradição explica o vivo interesse dos estudantes pelo debate de grandes problemas sociais, tanto quanto as razões do predomínio que por muito tempo tiveram os bacharéis em direito na vida política do país.⁹

Rui não devia fugir à regra. Como bacharel, fez-se político. Como político, animado por atributos de temperamento e a inegável superioridade que devia sentir entre seus pares, fez-se teorizador de reformas sociais, as mais amplas.

▲ a) História e crítica histórica

No exame das fontes gerais dos pareceres, ressalta o esforço de Rui em esclarecer as bases de um pensamento social definido. Fê-lo recorrendo a obras de história, tão antigas como a de Heródoto, e a textos de autores modernos, que esse pensamento analisassem nos tempos antigos. Assim Curtius, em sua *História da Grécia*; Renan, na obra que dedicou ao ocaso da cultura antiga, e Zeller em seu trabalho clássico sobre a evolução da filosofia grega.¹⁰

Isso lhe daria o gosto pela análise histórica, dispondo-o ao exame de conhecimentos nos últimos séculos. Os anos de formação de Rui coincidem com os de grande esplendor da crítica histórica, cujo impulso inicial vinha dos enciclopedistas e teóricos da revolução francesa.

Rui com ele toma contato através de Condorcet, cujas obras completas menciona, e, entre as quais *Esquisse d'un tableau historique des progrès de esprit humain*, parece ter exercido influência muito considerável em sua formação.

Por dois aspectos podemos apreciá-lo. Um, geral, de simples filosofia da história, e outro, especial, o do relevo que Condorcet dava às questões da educação do povo. Assim era quando o pensador francês afirmava que “as desigualdades entre as nações especialmente dependem das desigualdades da instrução que cada um ministre a suas crianças”; e, quando dizia também que, “dentro de cada nação, as desigualdades somente poderão ser eliminadas mediante maior progresso na seleção das técnicas de estudo e melhoria dos métodos de ensino”.

Guardemos essas duas afirmações. Elas explicam muito da orientação geral dos pareceres, inclusive a importância que seu autor veio dar às questões didáticas, reconhecendo que a função formadora da escola estaria na dependência dos métodos que pudesse empregar. Deveriam os métodos, por si mesmos, ter influência decisiva na preparação dos homens para a vida social e o convívio político – tal era a convicção de Rui.

▲ b) Pensamento social e teoria política

A direção do pensamento social, expresso nos pareceres, torna-se claro quando examinamos a posição de Condorcet no desenvolvimento da *teoria* que, depois, se veio a chamar *do progresso humano*, e de que esse revolucionário se fez arauto.

Dessa teoria, ou mais propriamente dessa doutrina, são precursores Francis Bacon, Montaigne e Descartes.

⁹ A mesma situação, aliás, existiu por toda a América Latina, no século passado e ainda neste. A esse respeito, cf. o v. II da extensa obra *História do pensamento social*, coordenada por Haris Elmer Barnes e Howard Becker (trad. espanhola. México : Fondo de Cultura Económica, 1945).

¹⁰ Herodotus. *History*. ed. inglesa de 1875; Curtius, Ernest. *The History of Greece*. trad. do alemão. Londres, 1869; Renan, Ernest. *Marc Aurèle et la fin du Monde Antique*. Paris, 1860; Zeller. *A History of the greek philosophy*. trad. do alemão. Londres, 1881.

Rui os cita, embora ao último não faça senão breve menção. Levando adiante as idéias do Rogério, o seu homônimo do século XIII, Francis Bacon, passava a estimular os métodos de indução experimental como válidos para todas as espécies de conhecimento, assim contestando as bases do pensamento medieval. Sua famosa frase “A natureza é mais sutil que qualquer argumento” representava uma crítica direta às formas especulativas de pensar, quando não derivadas de dados da experiência sensível. Por sua vez, Montaigne insistia em que a finalidade do conhecimento e, em conseqüência, a do ensino, deveriam ser a de levar o homem a viver melhor, mais saudável e produtivamente, com o que se antecipava a certas idéias só mais tarde desenvolvidas e aceitas.¹¹

O valor da ciência e suas aplicações firmava-se, no autor dos pareceres, como princípio básico. Essa convicção deveria ser temperada por outras, decorrentes de uma nova compreensão dos fatos sociais e sua dinâmica, para a qual a crítica histórica o havia preparado. Para isso teriam concorrido obras de historiadores, como Michelet, Guizot e Thiers, e ainda os trabalhos do economista belga Laveleye, de tendências socialistas, e que, no entanto, figura entre os autores mais citados em ambos os pareceres.¹²

Como poderia, com ingredientes tão diversos, construir Rui uma teoria política coerente?... esse é um dos problemas de grande interesse na análise das fontes dos pareceres.

Deve-se primeiramente observar que, entre as idéias de Michelet e as de Laveleye, certos pontos de contato existem. Ambos admitem que a vida social tem o seu motor no que chamam “a força criadora do povo”. Afirmava o primeiro que as opiniões e variações do “espírito público” (ou, como agora dizemos, da “opinião pública”) têm nos negócios do Estado maior importância que as decisões de reis, ministros e generais. Acentuava o último a necessidade do “consenso social”, não só para o exercício da liberdade, mas, a defesa do bem-estar econômico dos diversos grupos da população, donde admitir a intervenção do Estado na regulação dos negócios privados. Em ambos, o progresso a ser conquistado através de reformas políticas de feição democrática, idéia que ambos apresentavam com ardor romântico.

Sensível a tudo isso, Rui devia buscar maiores fundamentos em estudos de política comparada. Lê e comenta a obra de May sobre a marcha das instituições democráticas, e a de Lecky sobre a evolução do racionalismo político.¹³

Ademais, ele próprio procedeu a estudos comparativos, analisando o desenvolvimento do direito público em vários países,¹⁴ e, em especial, as mudanças a esse respeito observadas nas formas do *Estado Nacional*. Nelas vislumbrava a extensão de funções que viria a tomar o Estado moderno, em face de problemas desenvolvidos pela chamada *revolução industrial*.¹⁵

A convergência natural dos elementos assim colhidos justificaria uma teoria política animada de fé no progresso humano, desde que à maior parte do povo, ou a todo ele, fosse estendida a educação. Rui experimentava comunicar a essa teoria linhas harmônicas, segundo as grandes correntes da época, sem que abdicasse de convicções pessoais, muito arraigadas.

Entre todas, dominava a da defesa de um sistema de vida que integralmente respeitasse a *pessoa humana*. Rui era liberalista. Mas o conceito de liberdade que aceitava provinha da tradição greco-latina, afirmação individual que não deveria impedir a compreensão

¹¹ Bacon, Francis. *Works*. London, 1876; Montaigne. *Essais*. Paris, [s.d.]. 2 v.

¹² Laveleye é um dos autores de que se encontram excertos copiados pelo estudante Rui, nos manuscritos de 1868: Michelet, Jules. *Histoire de la Révolution Française*. Paris, 1867; Guizot. *Mémoires pour servir l'histoire de mon temps*. Paris, 1858-1868. 9 v.; Thiers. *Discours parlementaires*. Paris, 1880; Laveleye, Émile-Louis. *La Prusse et l'Autriche depuis Sadowa*. Paris, 1872; *L'instruction du peuple*. Paris, 1872; *Lettres de l'Italie*. Paris, 1880. (Os excertos de 1868 são da obra desse autor publicada em 1863, *Essai sur l'économie de la Belgique*, não mencionada nos pareceres).

¹³ May, Th. *Democracy in Europe*. Londres, 1877; Lecky. *History of rationalism in Europe*. [s.d.].

¹⁴ Walpole, S. *A History of England from 1815*. Londres, 1880; Brancoft. *History of the United States*. New York, 1876; Brachet. *L'Italie qu'on voit et l'Italie qu'on ne voit pas*. Paris, 1881; Martins, Oliveira. *Portugal contemporâneo*. Lisboa, 1881.

¹⁵ Chevalier, M. *Lettres sur l'Organisation du Travail*. Paris, 1848; Dupont-White. *Du progrès politique*. Paris, 1868; Escott, T. H. *England, its people, policy and pursuits*. Londres, 1880.

dos deveres de cada indivíduo para com os fins da nação, organizada como Estado de direito. Assim o seu liberalismo não se opunha, em princípio, a uma concepção de democracia social, tomada esta expressão em sentido lato.

Não obstante, em vários trechos, serve-se de idéias de John Stuart Mill, ainda que a compreensão da liberdade nesse autor mais se prenda à tradição anglo-saxônica, isto é, a de vigilante resistência de cada cidadão a qualquer constrangimento que o poder público possa impor-lhe. No primeiro parecer, Mill é citado uma só vez, e de segunda mão, ou sem referência expressa a qualquer de suas obras. No segundo, porém, as citações sobem a uma dezena, e quatro de seus livros são indicados.¹⁶

É certo que a teoria política do pensador inglês não é de todo exposta e analisada. É apenas referida quanto à ação do Estado nos serviços de educação pública, particularmente quanto à obrigatoriedade escolar, que Mill só admite com reservas, advogando uma liberdade de ensino muito ampla. Certos aspectos relativos à influência do Estado na vida dos negócios são de passagem considerados, segundo o mesmo pensador. Mas, para esse efeito, outras fontes seriam utilizadas, Edmond Villey, Emile Littré e G. Wyrouboff, por exemplo.¹⁷

O confronto das opiniões desses autores não iria impedir, porém, que Rui concluísse pela liberdade de ensino, conservada como privativa a concessão pelo Estado dos graus acadêmicos e a verificação do cumprimento da obrigação do ensino primário.¹⁸

Num ou noutro matiz, os autores citados pertencem à corrente positivista. Na argumentação de Rui, por isso mesmo, e logo no primeiro parecer, surge o nome de Augusto Comte, na figura de pensador, não na de reformador de instituições políticas e religiosas. Sutilmente, o debate é deslocado das questões de teoria política para as de fundamentação filosófica, a mais ampla. E, é curioso, nela vêm a aparecer certas idéias de Fichte, as que estão na obra *Discursos à nação alemã*, das poucas obras citadas em ambos os pareceres.¹⁹

A conclusão a que se chega, nessas passagens, em que Rui esboça uma teoria política, é que o seu pensamento aí oscila entre estes extremos: o *liberalismo* de Mill e o *idealismo institucional* de Fichte. Como os poderia reconciliar?...

■ c) Filosofia sistemática

Precisamente para redução desses conceitos *contrários*, que procura marcar apenas como conceitos *distintos*, é que Rui passa a invocar de modo mais extenso as fontes de filosofia sistemática. As maiores delas são Comte e Herbert Spencer, com os seus muitos pontos de contato e declaradas divergências.

Para que se compreenda como o pensamento de Rui aí ascende do plano de ordem política ao filosófico, deve-se observar que só aceita de Comte o que está no *Cours de philosophie positive* e, ainda assim, na apresentação crítica que lhe deu Littré. O positivismo que Rui aceita é o desse discípulo dissidente, *positivismo puro e simples*. Ficariam de parte as idéias políticas e, bem assim, as que Comte defendeu no sentido de certa organização religiosa da humanidade.

O que o autor dos pareceres aceita sem restrições é a concepção de que o pensamento há de ser fundado na experiência, ponto em que os dois filósofos coincidem. As bases da própria reflexão filosófica proviria dessa fonte, ainda que remotamente; isto é, das

¹⁶ Mill, John Stuart. *Principals of Political Economy*. Londres, 1848; *Autobiography*. 6. ed. Londres, 1869; *Inaugural address at the University of Saint Andrews*. Londres, [s.d.]; *On liberty*. Londres, 1873. Na lista publicada em *Obras completas...*, esta última obra não está mencionada, ainda que expressamente referida na p. 106, v. X, t. I.

¹⁷ Villey, Edmond. *Le rôle de l'Etat dans l'ordre économique*. Paris, 1882; Littré, E. *Conservation, revolution et positivisme*. 2. ed. Paris, 1879; Wyrouboff, G. "L'enseignement libre". In: *Philosophie positive*, Paris, [s.d.]. t. II.

¹⁸ Cf. *Obras completas...*, v. X, t. I, p. 85 e seq.

¹⁹ Fichte, J. G. *Reden an die Deutsche Nation*. Berlim, [s.d.].

impressões sensíveis, tidas como alicerces gerais do saber. Ou, na forma em que Spencer explica: todo estado de consciência pertence a uma de duas classes, a de estados internos, ordinariamente chamada *sujeito*, e a de estados externos, ordinariamente chamada *objeto*; os componentes dessas duas classes unem-se por laços particulares e, de tal modo, que os estados externos suscitam estados internos. Estes últimos têm a propriedade de formar séries por encadeamento espontâneo, que se desenvolvem desde que um novo estado provindo do objeto não perturbe tal desenvolvimento. Por sua vez, os estados externos aparecem suscitados por outros da mesma espécie, que também se dispõem em séries, as quais poderão ser observadas e analisadas segundo as suas condições de ocorrência... O que vem a persistir no conhecimento, como real, será portanto o *objetivo*, que se identifica, de modo similar nos diferentes sujeitos, pela *sucessão* e *simultaneidade dos fatos*. A apreensão de tais laços de sucessão e simultaneidade revelam, enfim, as *leis naturais*, expressão própria do saber positivo.

Rui aceita tais princípios e suas conseqüências. Só o *saber positivo*, no texto dos pareceres, lhe parece válido. Mas essa forma de saber poderá explicar também os fatos da vida humana, inclusive os da existência social?... Comte afirmava que sim, e Rui aceita essa conclusão, como admite o esquema geral de sucessão dos estados de conhecimento no homem através da história: estado teológico, metafísico e positivo, fases, também, de uma *teoria do progresso*.

É certo que Rui não se contenta com esses pontos esquemáticos na aparência tão simples, indo colher material complementar em Spencer. No primeiro parecer, não é esse autor citado senão uma vez e por via indireta. No segundo, as citações sobem a 23. São nove, então, os livros indicados, um dos quais no texto original em inglês, como na tradução francesa, na edição revista.²⁰

Mais que o número das citações deve-se observar que a filosofia geral de Spencer envolve muitos trechos dos pareceres. Parece inegável que Rui mais acolhe o *positivismo inglês*, não admitindo as idéias de Comte senão na forma dissidente de Littré.

Há para isso duas razões muito importantes. Tanto Spencer como Mill aceitam a validade do conhecimento *objetivo*, não negando, porém, os problemas do *incognoscível*, em face dos quais um e outro se detêm. Ambos não negam a importância dos sentimentos religiosos, como um dos fundamentos da moral. A segunda razão é de ordem prática. Seria nas obras de Spencer, como na autobiografia de Mill, que Rui iria encontrar material mais integrado para compreensão das questões teóricas e práticas da educação. Ademais, com essa corrente outro pensador britânico, Alexander Bain, também se relacionava, havendo exposto suas idéias pedagógicas na primeira obra que, em inglês, veio a receber, o título de *Ciência da Educação*. Esses pontos serão examinados adiante, no estudo, das fontes integradas.

Mas, também ao sistema de Spencer, em certos pontos, Rui opõe reservas. Não pode ele aceitar, por exemplo, a concepção de um *determinismo universal* que, ao menos nas primeiras obras do pensador inglês, o levava a considerar com ceticismo qualquer esforço deliberado do homem no sentido de melhoria da vida social. Ainda aí, para Spencer, o progresso teria de resultar da evolução cósmica, regida por inelutáveis condições que presidiriam à transformação do *homogêneo* no *heterogêneo*, princípio capital da teoria evolucionista.

O princípio não podia ser aceito pelo autor dos pareceres porque lhe contrariava as tendências liberais, ou a mesma concepção da liberdade da pessoa humana. Contrariava, ademais, a pregação de Fichte que, no sistema de ação política que Rui levava em conta para solver as questões da educação como processo social, encerrava também um princípio contraditório.

²⁰ Comte, Auguste. *Cours de philosophie positive*, 4. ed. Paris : E. Littré, 1887; Spencer, Herbert. *Social statistics*. Londres, 1868; *Essays*, 1875; *The principles of Sociology*, 1880; *Cerimonial institutions*, 1880; *The study of Sociology*, 1880; *The genesis of science*. New York, 1881; *The principles of Biology*, 1881; *Introduction à la Science Sociale*. Paris, 1874; *Education, intellectual, moral and physical*. Londres, 1861, e a tradução francesa deste livro, publicada em Paris, em 1887.

Eis aí um segundo e interessante problema resultante do confronto entre o pensamento original dos pareceres, na educação, e as fontes de filosofia geral neles referidas. Não lia, em tudo isso, antinomias e antíteses flagrantes?...

Certo que existem, e é por isso que Rui procura para elas uma solução dialética na obra de Fichte. O apreço pelo autor alemão está, aliás, expresso nestas palavras muito claras do segundo parecer: “Fichte não se iludiu. Meio século bastou para dar a suas predições a confirmação mais espantosa...”

Mas, entenda-se, não propriamente a confirmação de todas as teses políticas dos *Discursos à nação alemã*, mas as premissas desse trabalho, seus fundamentos mais amplos ou aqueles segundo os quais o pensamento desse autor se liga ao de Kant.

No texto dos pareceres, esse elo não está, porém, declarado. Note-se que o nome de Kant só uma vez é aí referido, e em questão de pequena monta, o do valor que ele dava ao estudo da geografia como introdução necessária à compreensão das ciências naturais.²¹ Não há em todo o texto dos pareceres referência expressa a qualquer das obras de Kant.

Não obstante, o âmago da filosofia de Rui é kantiano, através do idealismo *objetivo* de Fichte, mais amplo que o seu idealismo *institucional*, fórmula derivada de circunstâncias políticas ocasionais. É bem sabido que, depois de haver escrito *Crítica da razão pura*, em que demonstra a espontaneidade do pensamento e da ação humana, Kant compôs *Crítica da razão prática*, para explicar que uma e outra dessas formas racionais destinam-se a produzir a harmonia social, desde que a vontade as inspire no “sentimento do dever”. Era nesse núcleo de idéias que encontrava as bases para entender a pessoa humana como “um fim em si mesmo”, princípio *voluntarista*, que as concepções da educação em geral aceitavam, como ainda agora, aliás, aceitam sob modalidades as mais diversas.

Ora, como anteriormente vimos, é nesse esquema que o pensamento social de Rui, sua teoria política e filosofia de educação encontram razões de harmonia e coerência. O homem ganha poder pelo *conhecimento* e, para que a atividade seja eficaz, através de conhecimento *positivo*. Mas só se torna realmente *livre* pela consciência *do dever*, pela compreensão dos valores sociais e morais, alvo final de todo o trabalho educativo. Assim, as sociedades não se desenvolvem apenas pela difusão da ciência e suas aplicações, mesmo porque não apresentam elas um programa de vida: esse programa terá de provir de elevação espiritual, que só o *sentimento do dever* vem a criar e a desenvolver.

Nessa base é que Rui admite o conhecimento positivo, a concepção evolucionista e a própria idéia de liberdade, em cada homem apenas limitada pelo exercício de igual liberdade nos demais cidadãos. Na defesa dela é que caberá a ação do Estado, tanto mais necessária quanto, por mudanças da vida econômica, esse exercício pode vir a ser ameaçado.

Assim, depois do debate filosófico, de que nem sempre todos os elos estão expressos, Rui retorna ao plano de pensamento político. Então, passa a utilizar outras fontes, as que pregam a reforma das instituições, nelas compreendidas as do ensino público, as da educação popular pelo Estado, e que não só viessem a ensinar a ciência, mas a cultivar nos cidadãos o sentimento do dever.

Três autores então aparecem, Robert Owen, menor número de vezes, John Bright e Richard Cobden, referidos, respectivamente, 13 e 14 vezes.

Não são estes, vale a pena salientar, representantes de um sistema filosófico definido, mas reformadores do pensamento social, que procuravam novos esquemas, combinando conclusões de nascentes investigações nos domínios da economia e do direito público.²²

Assim, Rui vem a encontrar-se de novo no terreno de sua formação original, a de jurista, terreno em que as cogitações de ordem social e política se misturavam na tentativa de encontrar bases de justiça, através da ação do Estado.

²¹ Essa citação figura nas Obras completas..., v. X, t. II, p. 292.

²² Cobden, Richard. *Questions of public affairs*. Londres, 1880; Bright, John. *Public address*. Londres, 1789.

Não se nega que ele amava o jogo das idéias, sem que nelas visse, porém, exclusiva finalidade lógica. Compreendia esse jogo como exercício necessário para esclarecer a ação, dirigida no sentido do aperfeiçoamento individual – a pessoa humana como “um fim em si mesma” – e no sentido também do progresso coletivo, em sociedades retamente organizadas. Eis por que, bem examinado o conteúdo dos pareceres, nele se encontra certo colorido pragmatista, no melhor sentido dessa expressão, ordenado por uma inspiração política, que adviesse da teoria do progresso. E, desse modo, o círculo se fecha.

Uma observação ainda se torna necessária quanto às fontes gerais.

Ao aceitar a tese do conhecimento positivo, Rui é atraído pela idéia nascente de se poderem desenvolver os estudos sociais nessa base. Novas conquistas em tal domínio deveriam renovar pressupostos, permitindo o estabelecimento de mais claros princípios de ação política realística, desde que justa. Ora, isso importava reconhecer a existência de valores sociais e morais, em razão de que, como antes se viu, Rui não poderia contentar-se com um determinismo universal à maneira de Spencer. O que admitia era certo possibilismo, tão importante na vida pessoal como na esfera coletiva, e em que a compreensão de propósitos, inspirados pelo sentimento do bem comum, por fim chegasse a tudo dominar.

No esclarecimento desse modelo, ainda que incompleto, é que os pareceres delineiam certa contribuição realmente nova à época, pelo desejo manifesto de Rui em fundá-lo numa reflexão que proviesse de estudos objetivos sobre a vida social. Nessa base, admite um sentido teleológico da vida social, expresso por aquela “força criadora” do povo, e que se referiam Michelet e Laveleye, como expressão de liberdade. Não chegaria o conhecimento científico a esclarecer também a natureza e o sentido dessa força, a ser utilmente ordenada pela arte política?...

Lembremos que, no desenvolvimento e difusão dos conhecimentos científicos, o autor dos pareceres via a condição geral da liberdade. Também nesse sentido é que admitia “o Estado como o grande representante da inteligência contra o obscurantismo”, “A ciência afeiçoa-se ao regime viril da liberdade; o fanatismo e a superstição não no suportam”... São idéias repetidas no texto.

Rui assim esboçava a concepção que veio depois a receber o nome de *telese social*, expressão dinâmica daquela *vontade do povo*, a ser organizada e esclarecida pela difusão de um saber que a todas as consciências se pudesse impor, por sua força agregadora e, desse modo, construtiva.

Nos termos em que Rui a apresenta era uma concepção nova, só depois aperfeiçoada pelos cultores dos estudos sociais, em particular nos Estados Unidos. Tais estudos forneceram bases para elaboração mais definida de uma filosofia e de uma política da educação, as quais em tese, ainda permanecem.²³

▲ Fontes especiais: Biologia, Psicologia, Sociologia

No trato das fontes gerais a que referimos, encontrou Rui uma concepção geral da natureza do homem e de suas instituições, com vistas a um destino de progresso ininterrupto. Por elas, assim definia a ação necessária das forças políticas na educação, ao mesmo tempo que os seus limites. O equilíbrio geral, para isso necessário, devia advir do conhecimento objetivo sobre as coisas e sobre o homem, ele próprio.

Na realidade, porém, essa concepção se temperava pelo reconhecimento de fins morais, razão por que seria necessário supor no homem a possibilidade de um aperfeiçoamento natural pelo exercício do *senso do dever*.

²³ No ano seguinte ao da publicação dos pareceres, Lester Ward fazia editar *Dynamic Sociology*, livro em que veio a expor e justificar a sua concepção de *telese social*, de grande significação nos estudos gerais da sociologia, e, em especial, na elaboração de uma *sociologia educacional*.

A relação comum entre todos esses pontos mais constantemente se apontava pela difusão do saber positivo ou pelo progresso da ciência, na forma das grandes tendências do pensamento da época, que Renan – autor também citado nos pareceres – brilhantemente expunha.

Seria natural que, para o estudo dos meios ou dos recursos educativos, Rui então procurasse nas fontes da ciência, ou em cada um dos seus domínios particulares, as conclusões das mais recentes descobertas.

O ponto de partida seria o exame dos resultados de novas investigações na biologia.

Para que bem se perceba a importância disso, será preciso lembrar o progresso que, na primeira metade do século passado tiveram as investigações da vida do homem. Só entre 1820 e 1830, viria Carlos Baer a descrever os fatos do desenvolvimento pré-natal; só em 1838, Schleiden estabeleceria paralelo entre os processos vitais de plantas e animais, renovando em bases mais sólidas a teoria da constituição celular; só a partir daí, também mais apuradamente, se estudariam as funções dos órgãos e tecidos, com Johannes Müller, Schwann e Virchow; só, enfim, por volta de 1865, Gregório Mendel daria a conhecer os resultados de experiências com plantas híbridas, as quais seriam seguidas por outras pesquisas sobre a hereditariedade.

Antes disso, ou 1857, Darwin havia publicado o estudo *Da origem das espécies por via da seleção natural*. A hipótese, muito ampla, aí contida, passou a influir nos estudos da biologia, em geral. Permitiu a elaboração de constructos novos, os de adaptação, seleção natural, funções da hereditariedade, desenvolvimento similar entre indivíduo e espécie. Essa nova orientação, com o aprofundamento das noções sobre a fisiologia dos sentidos e as grandes funções do sistema nervoso, alcançaria depois os domínios de explicação de fatos básicos da psicologia. Primeiramente, pretendeu-se mesmo uma total redução da vida mental à fisiologia nervosa, o que justificou a criação da psicofísica, e, logo, as primeiras realizações de uma psicologia experimental, no sentido ortodoxo que lhe deu Wundt, ao instalar um laboratório dessa especialidade, na Universidade de Leipzig, em 1879.

Só de passagem, porém, Rui refere o nome de Darwin, para salientar certo sentido radical que emprestava a suas idéias.²⁴ Não obstante, várias fontes particulares, que cita, ou cujos elementos aproveita, estavam senão assentadas nessas idéias, ao menos na compreensão do modelo central de adaptação do homem ao seu ambiente, ou como Darwin entendia, por “evolução natural”.

Sente-se que há, nos pareceres, um elo indireto entre as idéias preferencialmente colhidas em diferentes fontes pelo autor e essa concepção geral, a de Darwin. O elo ostensivo está na obra de Spencer, *Princípios de Biologia*, como em parte no estudo que esse mesmo pensador escreveu sobre educação; mas igualmente está nas obras de Huxley, a que Rui deu muita atenção e, ainda, quanto a aspectos particulares, em trabalhos de Maudsley e Edward Clarke.

Do livro *The building of a brain*, desse último autor, referido em ambos os pareceres, as citações são em número de 15. Igualmente são citados estudos de Paul Bert, não apenas os de obras originais, mas os de divulgação por esse autor coordenados, e que tanta influência tiveram ao tempo, nos países latinos.²⁵

“A educação”, chega Rui a escrever, “está *fundamentalmente* subordinada à fisiologia” (o grifo é seu). E, páginas adiante, defendendo-se da acusação de materialista, que não aceitava: “Onde está, portanto, o nosso materialismo? É então materialista a fisiologia?”

²⁴ É o que se vê, por exemplo, quando Rui escreve: “a liberdade não existe senão com a condição de existir a mesma para todos, de não conhecer Bíblia nem Enciclopédia, Loiola nem Darwin, pontificados religiosos nem pontificados científicos”. (Obras completas..., v. X, t. II, p. 13).

²⁵ Maudsley, Henry. *Body and mind*. Londres, 1873; *The physiology of mind*, 1878, e *The pathology of mind*, 1880; Clarke, Edward. *The building of a brain*. Boston, 1881; Huxley, T. H. *Les sciences naturelles et les problèmes qu'elles font surgir*. Paris, 1877; Bert, Paul. *Revue scientifique publiées sous la direction de Paul Bert*. Paris, 1882.

É então materialista a ciência da vida? Se não, não pode ser materialista a nossa conclusão, que decorre invencivelmente dessa fonte”.²⁶

A compreensão evolutiva, dinâmica, derivada das fontes particulares da biologia, particularmente da fisiologia nervosa, influía necessariamente na compreensão geral dos fatos do comportamento humano, ou da psicologia. Isso satisfaz a Rui, especialmente porque lhe viria dar apoio a idéias muito caras, como a da igualdade fundamental entre os homens, os quais só seriam diferentes por efeito de formação educativa, quando também diferente fosse.

Esse aspecto do relacionamento entre as novas descobertas da ciência e os princípios políticos de Rui, entre seu pensamento social e sua filosofia, é, na verdade, aspecto geral das fontes por ele escolhidas. Não deixa mesmo de ser ilustrativo a esse respeito o fato de Rui evocar pensamentos de autores antigos que já a tais relações se tivessem referido, ainda que de modo vago: passagens de Heródoto, por exemplo e de pensadores gregos e romanos, que toma das conhecidas obras de Curtius e Zeller.

A escolha dos trechos que aí faz, como os que depois vem a fazer, já agora na obra dos pedagogos intuitivos, Pestalozzi e Froebel, por exemplo, obedece ao mesmo critério. A educação lhe aparece como um problema a ser examinado não apenas pela *biologia*, mas de modo mais amplo, pela *sociologia* nascente.

A afirmação de que “a educação é *fundamentalmente* subordinada à fisiologia” refere-se a certas condições da ação prática, não porém a todas. E tanto é assim que, entre as fontes particulares, Rui não desprezaria as que logo lhe pudessem apresentar novas conclusões sobre a vida social, descrita em termos de crescente objetividade. Nesse domínio, volta a referir-se ao seu sempre estimado Laveleye, a Baudrillart, Henry George e Prévost-Paradol, como a algumas tentativas de exposição sistemática que já se produziam no campo dos estudos sociais.²⁷

As fontes particulares são, pois, as de fisiologia humana em geral; de fisiologia nervosa e dos órgãos dos sentidos; as que tratam de novas descobertas sobre as funções dos centros nervosos no equilíbrio geral da vida; e, enfim, pequenos estudos de significação descritiva no campo social.

Tudo isso envolveria, é certo, uma nova compreensão da psicologia humana, que Rui de modo geral vem admitir, aceitando o modelo explicativo da chamada *lei biogenética*, ou a concepção de que as fases evolutivas por que passa cada indivíduo reproduzem as do desenvolvimento de sua espécie.

Como fontes particulares, podem ainda ser vistos alguns trabalhos de higiene geral, ou de medicina social, citados em ambos os pareceres. São eles, porém, mais aproveitados nos capítulos que Rui dedica a questões práticas, como as de organização de horários, construções escolares e normas para os programas de educação física, assunto este a que deu grande importância. Serão essas fontes examinadas entre as obras que, já mais integrado, oferecesse o pensamento técnico-pedagógico do tempo.

▲ Fontes de matéria pedagógica integrada: fundamentos do método, orientação didática, organização e administração escolar

Das fontes gerais, Rui retirou as grandes linhas de filosofia e de política da educação. Ainda que admitisse certos liames causais entre situações concretas de uma parte, e resultados, de outra, é o problema dos fins educativos que especialmente então considera. No exame de domínios particulares da ciência, buscou depois elementos para

²⁶ Obras completas..., v. X. t. III, p. 37 e 70.

²⁷ Laveleye. *L'instruction du peuple*. Bruxelles, 1872; George, Henry. *Progress and poverty*. New York, 1822; Baudrillart, H. *La famille et l'éducation en France*. Paris, 1874; Prévost-Paradol. *Du rôle de la famille dans l'éducation*. Paris, 1857.

esclarecer certas bases gerais da ação educativa intencional. Restava tratar da orientação didática e das questões de organização e administração escolar, sob feição concreta.

Para bem caracterizá-las e solvê-las, Rui vem servir-se de um grande número de fontes em que os novos conhecimentos já se apresentassem nessa forma estruturados. Noutros termos, trabalhos que se referissem a um relacionamento entre meios e fins, pois, em sentido amplo, a outra coisa não corresponde o conceito de *método*, quer aplicado ao trabalho próprio dos mestres em suas classes, quer as atividades de estruturação e gestão dos serviços escolares, com subordinação a princípios mais largos, os de organização e administração, propriamente ditos.²⁸

▲ a) Fundamentos do método

A formulação de princípios gerais do método, nas atividades educativas, vinha sendo feita por alguns autores com apoio de fontes da história das instituições escolares. A três trabalhos desse tipo, respectivamente de procedência alemã, inglesa e francesa, Rui examina. Poucas são, no entanto, as citações que deles faz, e que, em conjunto, não alcançam uma dezena.²⁹

Diferente era a posição de outros autores que, sem desprezar elementos históricos, consideravam as novas descobertas da ciência, as quais alterando as concepções sobre a vida do homem, alteravam também o modo de compreender a ação de educar. A esse respeito, dois autores britânicos então se destacavam em obras que tiveram enorme repercussão no pensamento e nas práticas pedagógicas do século passado. Referimo-nos a Spencer e Alexander Bain. O primeiro publicou, em 1861, um volume em que reuniu ensaios sobre os conhecimentos de maior utilidade ao homem, sua formação intelectual, moral e física; o segundo formulou as bases de uma pedagogia menos empírica, no livro a que deu o título de “Ciência da Educação”.³⁰

A preferência de Rui por esses textos primeiramente se explica por motivo de coerência. Havia ele adotado, como vimos, grande parte das idéias filosóficas de Spencer, como certas teses de Stuart Mill, representantes do chamado *positivismo inglês* que, na educação, defendiam uma posição empirista e utilitária. Companheiro de Mill e continuador dele nos estudos da lógica e da psicologia, Bain procurava renovar a velha doutrina do associacionismo, à luz de novas descobertas nos domínios da fisiologia, daí retirando conseqüências práticas em vários campos.

As duas obras apresentam bases quase idênticas, mas certas divergências de interpretação. De algum modo completavam-se, razão por que alcançaram grande repercussão. Só comparáveis a elas, no século passado, foram as de João Frederico Herbart, autor que Rui não cita, por um motivo, no entanto, fácil de compreender-se: ainda que esse pedagogo e psicólogo alemão haja desaparecido em 1841, só mais tarde suas idéias vieram a alcançar mais larga difusão na Europa e, por fim, nos Estados Unidos.

Os pontos de convergência de Spencer e Bain em educação podem ser assim sumariados: admitiam ambos que a educação consistisse, fundamentalmente, num processo de adaptação das crianças e jovens ao seu ambiente físico e social; portanto, os elementos de maior poder educativo deveriam ser os que atendessem às necessidades sentidas pelos próprios educandos, como condição dessa adaptação e do desenvolvimento para ela reclamado a cada fase evolutiva.

²⁸ Cf. *Organização e administração escolar*, do autor do presente estudo, Ed. Melhoramentos, 1962.

²⁹ Dittes, Frederic. *Histoire de l'éducation et de l'instruction*. (trad. franc.). Genève, 1879; Whewell, W. *The scientific history of education*. Londres, [s.d.]; Compayré, G. *Histoire critique des doctrines de l'éducation*. Paris, 1878.

³⁰ Spencer, H. *Education: intellectual, moral, physical*. Londres, 1861; Bain, Alexander. *The science of education* (que Rui cita na tradução francesa de 1879).

Decorriam daí duas conseqüências de enorme importância teórica e prática, nos dois autores, entendidas como necessárias à revisão dos métodos. A primeira era que a educação deveria ser vista como um processo de aspectos integrados no desenvolvimento do corpo e da mente, idéia que se contrapunha ao ensino tradicional, consistente na simples aquisição de fórmulas lógicas. A segunda, que as disciplinas, ou partes de um programa educativo, teriam de ser revistas para substituírem o caráter de simples apresentação lógico-formal, por outro relacionado com as fases de desenvolvimento dos educandos. Toda matéria de ensino deveria revestir-se de função educativa, compreendida tal expressão como sinônima de tudo quanto pudesse concorrer para a expansão e o fortalecimento das capacidades dos educandos, quer sob o aspecto de crescimento físico, quer no da evolução da inteligência e aperfeiçoamento moral. Assim se compreende que dessem especial importância aos modos de ensinar, aos *métodos*, e não só ao conteúdo, ou ao que se pretendesse ensinar na forma de noções feitas e acabadas.

Certamente que essas idéias já haviam sido dantes levantadas e defendidas, mas, com feição apenas genérica, não propriamente apoiadas em razões de ordem experimental. Assim em Locke, Pestalozzi e Froebel, cujos estudos Rui não desconhecia e aos quais se reporta.³¹

Mas é curioso notar que, enquanto nos escritos dos dois primeiros não colhe senão meia dúzia de citações, de um dos trabalhos de Froebel retira nada menos de 61 trechos. A manifesta preferência por esse educador alemão não deixa de ser relevante para a confirmação da hipótese, que dantes levantamos, de um elo fundamental entre o pensamento pedagógico de Rui e as concepções de Kant, através das sugestões da obra de Fichte.

A esse propósito, convém lembrar o seguinte: depois de haver pessoalmente observado o ensino de Pestalozzi, declarou Fichte que as idéias do educador suíço não eram mais que “a realização prática da filosofia de Kant”. Quando Fichte morreu, em 1814, Froebel não havia ainda desenvolvido o seu próprio sistema pedagógico, nascido que fora aquele em 1872. Se tivesse chegado a conhecer o sistema froebeliano, certamente teria dito Fichte que, na prática, tal sistema lhe traduzia as próprias idéias.

A mesma preferência poderá explicar porque Rui não podia aceitar certos pontos de vista de Bain e de Spencer, em especial os que se referissem às bases da educação moral. Rui esposava uma concepção geral de caráter *voluntarista*, ao passo que os dois autores britânicos mais aceitavam uma explicação *determinista*. Dai, haver ajuntado ao pensamento desses autores certo colorido de sentido *ativista*. A tal respeito bastará transcrever estas linhas que figuram no parecer sobre o ensino primário: “Cumprir fazer do discípulo o cooperador do mestre, alargar o seu trabalho pessoal, solicitar, fecundar a expansão das forças interiores, estimular o esforço íntimo, as aptidões instintivas e, se nos permitem, a *inventividade* do aluno...” (o grifo é de Rui). “E o meio fundamental de predispor esse elemento imprescindível à formação do entendimento está em fazer da instrução uma conquista individual do espírito do aluno”.³²

Nisso, encontrava Rui fundamento natural para dar às atividades de cunho artístico grande importância educativa, ainda maior que aquela que lhes concediam os dois autores britânicos, e, de modo particular, aos exercícios de desenho, que os pareceres admitem como recurso de expressão destinado e enlaçar a ação e as idéias, os sentimentos e a inteligência.

Seja como for, os fundamentos gerais do método, que Rui aceita, defluem do pensamento de Spencer e Bain, de onde retirou estes princípios capitais: o ensino deve fazer-se pela observação, disciplinada pelo que então se chamava a prática das “lições de

³¹ Froebel, Frédéric. *L'education de l'homme*. Bruxelles, 1861. (trad. franc.); Locke, John. *Quelques pensées sur l'education*. Paris, 1882. (trad. franc.); Pestalozzi, J. H. *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Paris, 1882. (trad. franc.).

³² Obras completas..., v. X, t. II, p. 56 e 57.

coisas”; a educação não deverá esquecer o equilíbrio do desenvolvimento físico, dando suma importância ao que se entendia por “educação dos sentidos”; o progresso das idéias pedagógicas deveria resultar de estudo aprofundado da psicologia *evolutiva*, ou das idéias, assunto a que Bain deu, aliás, grande relevo num dos capítulos de seu livro, o que tem o título de *Sucessão psicológica*.

O conhecimento da psicologia geral, diz Bain, não poderá bastar aos mestres: será preciso estudar a sucessão dos poderes da mente, pois o educador tem de agir sobre seres em desenvolvimento. E aí aponta as linhas gerais do nascente estudo, aceitando as normas gerais dantes apresentadas por Locke, mas só realmente suscetíveis de ganharem maior clareza à luz dos novos conhecimentos sobre a evolução biológica das crianças.

Seria necessário nelas estudar a progressão das atividades, a expressão gradativa das emoções, a das funções perceptivas e, enfim, das formas mais complexas do pensamento. Nessa matéria, Bain traçou as melhores páginas de seu livro, que Rui aceita, como se vê, quando, por sua vez, escreve: “A causa natural da educação evolutiva (note-se o adjetivo) será o que o princípio antropológico nos está indicando: o que resulte da história do desenvolvimento do homem na superfície da terra”. Por essa mesma razão teria o trabalho educativo de ser integral, no sentido de abranger todas as expressões vitais, as do corpo, da mente, da vontade.

Justificando essa idéia, Rui então assevera:

O princípio positivo, que pretende estender à escola a instrução enciclopédica, ampliá-la, como base, como estofo comum à educação da inteligência humana, a todas as camadas sociais, é incomparavelmente mais exequível do que os programas escolares atualmente praticados entre nós. Insinuar noções rudimentares da ciência da realidade, inocular na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a tabuada. Num caso, trata-se apenas de encaminhar, suavemente, a natureza; no outro, de contrariá-la sistemática e brutalmente.³³

▀ b) Orientação didática

Ao adotar os fundamentos do método, que examinamos, qualquer que fosse o seu *voluntarismo*, Rui admitia o processo de aprender como subordinado às condições naturais. Em consequência, a ação educativa havia de coordenar-se mediante princípios delas derivadas, entre os quais a compreensão evolutiva dos discípulos, inclusive no seu ajustamento à vida social.

Isso era o desdobramento do princípio *antropológico*, o do desenvolvimento do homem na superfície da terra, em suas conquistas técnicas, progresso dos costumes e instituições, a reclamarem, como dizia, um “saber enciclopédico”, no sentido de progresso geral, cultura, aperfeiçoamento humano.

Idéias a esse respeito vinham de Ratke e de Comenius, que falavam de uma *pan-metódica*, para disciplinação dos elementos formativos de cada ramo do saber e de atividades educativas gerais. Rui cita esses autores, embora menos desenvolvidamente, para deter-se na obra dos pedagogos *intuitivos* do século XVIII, continuadores da idéia. Assim fazia, porque insistiam no “caráter de integralidade” da educação, ou naquilo que autores mais recentes têm caracterizado como formação *global*.³⁴

Influenciado de perto pelo exame que Spencer havia feito dos “conhecimentos mais úteis”, Rui procura mostrar que as questões do *método* e *conteúdo* do ensino não

³³ Obras completas..., v. X, t. II, p. 59.

³⁴ Ibidem, p. 201 e 202.

poderiam isolar-se, umas de outras. Daí, haver num mesmo capítulo do segundo parecer, conjuntamente tratado das questões de método e do programa escolar.

Já no primeiro parecer, Rui se refere a aspectos da técnica do ensino, ou propriamente didáticos, nos capítulos III e XIII, em que salienta a importância das ciências naturais e seu papel na formação da mente e do caráter. Apóia-se na obra de Huxley sobre a influência que a difusão dos conhecimentos científicos haveria de ter na vida do homem, e também em outras fontes, de autores ingleses e norte-americanos, que de igual modo se referiam à necessidade de renovar-se a didática.

Deve-se notar que Rui não emprega em todo o texto dos pareceres o vocábulo *didática* na forma substantiva, ou para designar estudo ou conjunto de princípios válidos referentes ao ensino. Só emprega a forma adjetiva e apenas algumas vezes. Eis várias passagens: “... proscrever o método *didático*, que reúne informações, estabelecendo o ensino experimental que fecunda os órgãos do pensamento” (Obras completas, v. X, t. II, p. 275); “Evitando cuidadosamente as tradições *didáticas*” (Ibid., p. 383); também nesse tomo, p. 366; e, enfim, traduzindo Buisson (t. III, p. 137): “A arte *didática*, como outra qualquer arte, deve ser estudada na sua teoria e na sua prática...”.

Nas três primeiras frases, de seu punho, é evidente que Rui emprega o adjetivo pejorativamente, no sentido de arte empírica, de valor tradicional ou sem maior fundamentação científica. Esse modo de ver terá resultado de mais freqüente contato com os textos de língua inglesa e francesa, não nos de língua alemã, em que o termo não se associa a qualquer noção pejorativa. A influência de Rui em nossa sistemática pedagógica parece ter sido grande a esse respeito, pois nossas leis e regulamentos sempre preferiram *Metodologia*, *Metodologia do ensino*, *Prática do ensino*. Só a partir da lei de 1939, que deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia, o termo *didática* veio a ter uso mais corrente.

Já no primeiro parecer, Rui se refere à necessidade de se renovarem os procedimentos de ensino. Mas é no segundo que vem melhor expor sua orientação geral e particularizá-la para cada disciplina, ou atividade educativa. Reafirmando os princípios gerais de Spencer e Bain, segue, então, mais de perto um estudo de Mismser sobre programas e métodos.³⁵

A integração das atividades do corpo e da mente, da recapitulação abreviada e do ensino ativo, serão pontos básicos:

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

E, logo após:

Já o disse um escritor eminente nestes assuntos: “O menino é a curiosidade em pessoa. Pode-se definir a infância – uma humanidade sem experiência, ávida de conhecer e instruir-se”. Instintivamente observadora, a criança é sistematicamente contrariada no desenvolvimento dessas aptidões pelos métodos e programas em vigor, que, entre essa insaciável sede natural de ciência e a realidade que a chama, e a tem de satisfazer, interpõe o formalismo de um ensino meramente *verbalista*.

³⁵ Mismser, Charles. *Mémoire sur la réforme des méthodes et des programmes de l'enseignement*. Paris, 1880.

Donde a importância do “cultivo dos sentidos que constitui propriamente a *lição de coisas*”.³⁶

Há, ademais na ordem do desenvolvimento humano, uma aquisição que precedeu à leitura: “é a imitação plástica e gráfica das formas”. Portanto, modelagem e desenho. “A idéia do número é outro, dentre os primeiros elementos da educação positiva”...

O cálculo vem a ser, portanto, um dos elementos fundamentais na organização do programa escolar; não, porém, – e esta diferença representa um abismo – não o cálculo abstrato, como hoje se pratica nas classes mais elementares, – mas o cálculo ensinado exclusivamente por meio de combinações e aplicações *concretas*. Se acrescentarmos o ensino, sempre *concretizado*, do idioma vernáculo, a cultura do sentimento moral e a ciência elementar, estará completa a missão da escola, tal qual a natureza a revela.³⁷

Assim Rui determinava as *atividades educativas gerais* e as *disciplinas*, de que passa a considerar a orientação particularizada, nesta ordem: educação física, música e canto, desenho, lição de coisas, língua materna, rudimentos de ciências físicas e naturais, matemáticas elementares, geografia e cosmografia, história, rudimentos de economia política, cultura moral e cívica.

Quanto à educação física (ou ginástica, denominação mais usual ao tempo), a fonte principal é uma obra do especialista sueco Schenstrom, bem como estudos menores de mestres franceses.³⁸

Em relação ao canto escolar, é em documentos de orientação dessa atividade no ensino primário que recolhe elementos, como em grandes relatórios de estudos comparativos sobre organização escolar.³⁹

Pequeno espaço é reservado a tal atividade, o que não ocorre com as do desenho, quer na sua forma artística, quer nas de aplicações técnicas. Já no primeiro parecer, vários trechos ao ensino do desenho se referem, mas, no segundo, nada menos de 90 páginas lhe são consagrados.⁴⁰

Depois de tratar dessas formas educativas, Rui considera a *lição de coisas* como expressão fundamental do que chama o *método intuitivo*. Insiste na fundamentação geral, mencionando Bacon, Rabelais e Fénelon; recorre a relatórios técnicos sobre o ensino em diferentes países; cita, por fim, um trabalho de feição didática especializada norte-americano. Mas, é curioso, embora ao tempo dos pareceres Rui já tivesse traduzido a obra de Calkins, sobre lições de coisas, não lhe faz qualquer referência.⁴¹

À orientação didática da língua materna dedica meia centena de páginas, em que fontes de alto valor são referidas, como estudos de Max Muller, Ayer e Michel Bréal, a que junta trabalhos menores, de gramáticos e professores, inclusive Alexander Bain, não já como pedagogo, mas reformador do ensino da gramática, que ele o foi, em seu país. Uma referência é feita ao especialista brasileiro Júlio Ribeiro.⁴²

³⁶ Obras completas..., v. X, t. II, p. 62 e 63.

³⁷ Ibidem, p. 64 e 65.

³⁸ Schenstrom, R. *La gymnastique médicale raisonnée*. Paris, 1876. (trad. franc.); Paz, Eugène. *La gymnastique*. Paris, 1880; Laisné. *Gymnastique des demoiselles*, 4. ed. Paris, [s.d.].

³⁹ Rendu, E., Trouillet. *Manuel de l'enseignement primaire*. Paris, 1881; Buisson, F. *Rapport sur l'instruction primaire*. Paris, 1878.

⁴⁰ Smith, Walter. *Art education, scholastic and industrial*. Boston, 1873; Nichols, G. W. *Art Education applied to industry*. New York, 1877; Stetson. *Modern Art Education*. Londres, [s.d.]; Vasconcellos, Joaquim de. *Reforma do ensino do Desenho*. Porto, 1879.

⁴¹ Bacon. *Works*. Londres, 1879. v. I : *Novum Organum*; Rabelais. *Gargantua*. Paris, [s.d.]; Fénelon. *L'education des filles*. Paris, [s.d.]; Hippeau. *L'instruction publique aux Etats Unis*. Paris, 1878; Buisson. *Conference sur l'enseignement scientifique*. Paris, 1878.

⁴² Muller, Max. *Inaugural lecture before the University of Oxford*. Londres, 1868; Bréal, Michel. *Mélange de Mythologie et de Linguistique*. Paris, 1882; Ayer. *Grammaire comparée*. Paris, 1882; Bain, Alexander. *A First English Grammar*. Londres, 1879; Ribeiro, Júlio. *Gramática portuguesa*. São Paulo, 1881.

Ao ensino das ciências físicas e naturais, são reservadas cerca de 40 páginas, nas quais, caracteriza o nível de seu tratamento como distinto do da *lição de coisas*. Numerosas citações cabem aí a Huxley e, por vezes, a Spencer; são também referidos Hippeau e Buisson, autores de estudos comparativos importantes. São, por fim, arrolados nomes de autores de pequenos compêndios, como exemplos da orientação a ser seguida. Note-se que toda essa parte abre com belo trecho de Ruskin, sobre a necessidade de despertar-se nos jovens o amor à natureza, sem citação expressa, porém, da fonte utilizada.⁴³

À didática da matemática, disciplina cuja importância Rui tanto salienta, só breve espaço é concedido: menos de quatro páginas. Ainda assim, nelas defende a idéia, nova ao tempo, do ensino conjunto da geometria e da aritmética.⁴⁴

Na didática da geografia e cosmografia, Rui se detém em mais de 50 páginas. É aí que lembra o pensamento de Kant sobre o valor educativo da geografia, único ponto dos pareceres em que aparece o nome do filósofo. São citados os relatórios de Hippeau e Buisson, e indicados compêndios modernos da matéria. A maior fonte, no entanto, é o estudo de Levasseur, publicado no relatório geral sobre a exposição internacional de Viena, realizada em 1873, estudo esse que marcou época.⁴⁵ Como demonstração prática, Rui apresenta, em apêndice do segundo parecer, diversos trabalhos de cartografia realizados por alunos do Colégio Progresso, então em funcionamento no Rio de Janeiro.⁴⁶

Vinte páginas são consagradas ao ensino da história, que deverá servir, nas suas próprias palavras, “não tanto *como um veículo de conhecimentos especiais*, quanto como um meio útil *de cultura* para os sentimentos e as faculdades nascentes no menino” (os grifos são de Rui). As fontes aí mais citadas são de Galloway, Brouard e os relatórios de Hippeau e Buisson.⁴⁷

O que Rui chama, a seguir, de ensino de *rudimentos de economia política* vem a ser, como ele próprio explica, um aproveitamento dos assuntos da geografia e da história para levar as crianças a refletirem sobre a produção dos bens, sua distribuição e consumo:

Não se trata, quanto à economia política, senão de utilizar 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 todos 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 esse 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.

A exemplificação é dada por um pequeno livro de Jevons.⁴⁸

Enfim, considera a orientação didática da cultura moral e cívica a qual, diz Rui, por sua importância, deverá ocupar o primeiro lugar na ordem das matérias. Explica esse pensamento da seguinte forma:

Instruir não é simplesmente acumular conhecimentos, mas cultivar as faculdades por onde os adquirimos, e utilizamos a bem do nosso destino. Se não as educamos simultaneamente

⁴³ Huxley, T. *Lay Sermons, adress and reviews*. New York, 1880; Lubbock, J. *Adress political and educational*. Londres, 1879; Hotze, C. L. *Lesson in Physics*. St. Louis, 1880; Youmans, E. *The first book of Botany*. New York, 1881, etc.

⁴⁴ Lagout, Ed. *Tachymétrie, Géometrie concrète*. Paris, 1877.

⁴⁵ Levasseur, E. Rapport. In: EXPOSITION Universelle de Vienne. Paris : Ministère de l'Education Publique, 1875. v. IV; Montheit, James. *Elementary Geography; New intermediate Geography*. New York, 1880.

⁴⁶ Obras completas..., v. X, t. IV, Apêndice I.

⁴⁷ Galloway, Robert. *Education, scientific and technical*. Londres, 1881; Brouard. *Sur l'enseignement de l'Histoire dans l'école primaire*. Paris, 1878.

⁴⁸ Jevons, Stanley. *Political Economy*. Londres, 1880.

na direção da esfera intelectual e na direção da esfera moral, tê-las-emos condenado a um desenvolvimento incompleto. *Conhecer* é possuir a noção completa e o sentimento perfeito da lei no mundo moral, como na criação material. A ausência da percepção do dever é, pois, uma das faces da ignorância, no sentido ao menos em que a entendemos, quando lhe opomos como antídoto a escola. E, se, entre coisas tão naturalmente destinadas a andar juntas, e cooperar aliadas, fosse lícito propor escolha, não há consciência humana que hesitasse um instante entre um ímprobo e um analfabeto, entre um analfabeto e um mau.⁴⁹

Assim se compreende como a pedagogia de Rui, ainda que exalte o valor do conhecimento positivo, ou da ciência, não o faz como se a posse desse conhecimento pudesse significar o fim último do trabalho educativo. A esse propósito, transcreve um trecho de Huxley, no qual esse cientista procura mostrar que o conhecimento da ciência deverá ser empregado para orientação das melhores virtudes do homem.

E então, escreve:

Ocupamo-nos em derradeiro lugar com a cultura moral, porque esta espécie de cultura, aos nossos olhos, há de ser *um resultado*, uma frutificação contínua da direção imprimida à escola em todas as funções da sua vida. Não lhe assinamos na organização do programa, limites positivos, ensanchas certas e determinadas; porque é nosso pensamento que ela envolva no seu influxo o ensino todo; e nosso voto que se cultive, não absurdamente, como até hoje pelos processos didáticos, mas praticamente, concretamente, experimentalmente, – único sistema capaz de fazer do sentimento moral, desde nossos primeiros anos, uma parte viva da nossa alma, um princípio constantemente atuante sobre o nosso procedimento.⁵⁰

Tanto quanto na discussão dos problemas gerais da pedagogia, assim também nas questões, da didática, o círculo se fecha com as preocupações mais altas do destino do homem e da vida social. Saber, sim, admitia Rui, para que o conhecimento possa elevar o homem, criando e desenvolvendo a consciência do dever.

▀ c) Organização e administração escolar

Além de esclarecer a orientação didática, têm os fundamentos do método de projetar-se, quer em normas relativas à organização das instituições escolares, quer de sua administração, tomadas as escolas como um grande conjunto, através do qual se possa exercer, com eficácia, a ação educativa do Estado, inspiradora e coordenadora.

Toda essa matéria está delineada nos pareceres, ainda que não tratada seguidamente, ou de modo mais sistemático.

As questões de organização do ensino secundário e superior figuram em partes de diferentes capítulos no primeiro parecer; e as do ensino primário, mais amplamente, no capítulo VIII, que precisamente se intitula “Organização pedagógica”. Várias questões que aí ainda podiam figurar são no entanto apresentadas em outros capítulos como “Construção das casas escolares”, “Formação do professorado” e “Higiene escolar”. Os assuntos de administração dos serviços públicos do ensino também ocupam um capítulo especial, com esse título, embora em outros também se apresente. É o que se pode ver dos trechos subordinados às seguintes epígrafes: “Estatística e situação do ensino popular”, “Ação do Estado – Ministério da Instrução Pública”, “Despesas com o ensino público”, “Da obrigação escolar”, “Da escola leiga”, “Liberdade do ensino”.

⁴⁹ Obras completas..., v. X, t. II, p. 366. (Note-se o emprego de *didáticos*).

⁵⁰ Cf. Huxley, T. *Lay sermons*. New York, 1880; Guillaume, J. *La Morale dans l'école*. Paris, [s.d.].

As fontes de que Rui se serve para estabelecer normas de organização escolar são principalmente os grandes relatórios de Hippeau, Buisson e Braun, além de outros documentos da espécie; o trabalho principal levado em conta para os problemas de economia escolar é o de Wickersham, além das idéias do primeiro capítulo do livro de Spencer sobre educação.⁵¹

No que se refere à construção de casas escolares, há menção de trabalhos especializados de procedência suíça e norte-americana, em especial;⁵² e, quanto à higiene escolar, que ocupa cerca de 60 páginas, são citados dois tratados além de estudos especiais sobre medicina da infância.⁵³

Nas questões de administração escolar, quando tratadas em seus fundamentos, são referidas algumas das fontes gerais relativas a direito público; quando praticamente consideradas, incluem documentos sobre os serviços de ensino no Brasil, além de referirem numerosos relatórios administrativos de diferentes países. Quando trata da importância dos serviços estatísticos, Rui cita nova obra de Laveleye e estudos de Eugene Rendu;⁵⁴ as questões sobre despesas e as de obrigatoriedade escolar são discutidas à vista de elementos colhidos em Hawkins, Sarmiento, Galloway e Cobden.⁵⁵

Para o estudo de assuntos de administração do ensino, Rui teve à vista numerosos documentos de educação comparada, nos relatórios técnicos já referidos e em estudos sobre temas especiais elaborados pelo *Bureau of Education*, de Washington.

Em todo o desenvolvimento desses assuntos, cujos estudos só mais claramente se sistematizaram ao fim do século passado, deve ser destacado o esforço de Rui no sentido de coligir os elementos de maior valia, ao tempo.

▲ Fontes documentárias: ensino e questões sociais no Brasil e em outros países

O segundo grupo das fontes dos pareceres diz respeito, de uma parte, a informações sobre a vida de nosso país e o movimento de seu ensino; e de outra, a informações similares, referentes a muitos países europeus, aos Estados Unidos, outras nações americanas e países do Oriente.

▲ a) Material informativo sobre o Brasil

A comprovação de que Rui não se contentava em apresentar simples doutrinas, ou esquemas teóricos, mas com eles desejava analisar problemas práticos da vida nacional, está na atenção que deu a numerosos documentos a ela referentes.

A geografia do país teve como elementos de estudo obras de Costa Pereira, Tomás Pompeu de Sousa Brasil e Joaquim Maria de Lacerda.

Várias questões sobre o desenvolvimento social, econômico e político do Império foram examinadas através dos *Anais do Parlamento*, coleções da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* e outras fontes menores. Informações sobre a população do país e seu movimento, bem como sobre o número de escolas e de alunos foram colhidas em relatórios do Ministério dos Negócios do Império, no período de 1854 a 1881.

⁵¹ Galloway, Robert. *Education, scientific and technical*. Londres, 1881; Bersot, E. *Questions d'enseignement*. Paris, [s.d]; Wickersham. *School Economy*. Filadélfia, 1863.

⁵² Javal. *Éclairage diurne des écoles*. Bruxelles, 1880; Bagnaux. *Mobilier de classe et matériel d'enseignement*. Paris, [s.d].

⁵³ Buck, A. Albert. *A treatise on hygiene and public health*. Londres, 1879; Fossangrives. *Leçons d'hygiène infantile*. Paris, 1882; Rianta. *Hygiène scolaire*. 6. ed. Paris, 1882.

⁵⁴ Laveleye, op. cit.; Rendu, E. *L'obligation légale de l'enseignement*. Paris, 1871.

⁵⁵ Hawkins, Dexter. *Compulsory school attendance*. New York, 1880; Sarmiento, D. F. *Las escuelas : base de la prosperidad en los Estados Unidos*. New York, 1873; Cobden, Richard. *Speeches on questions of public policy*. Londres, 1880.

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

*Opinion a été
travaillée a Huxley*

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

*Et, de fait, ve-
nons à nous
cô, y a un
comité ne lève
à Huxley: Les
laques and
Edwards,
p. 49-51*

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

EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES.

CLXXV

Teachers' seminaries.—In 1877 there were 65 teachers' seminaries, viz, 61 for males and 4 for females. Of these 65 institutions 22 belonged to the state, 35 to the Catholic Church, 3 to the Greek Church, 9 to the Augsburg Confession, 4 to the Helvetic Confession, and 1 to the Hebrews. The number of teachers employed in all the seminaries was 636 in 1877, and the total number of students 3,591, of whom 1,128 were females. In 1879 the number of female students was only 121. The cost of the 22 state seminaries was \$254,000 in 1877.

de Roma

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

Secondary schools.—In 1877 Hungary had 148 Gymnasien, with 1,825 professors and 22,477 pupils, and 34 Realschulen, with 3,647 pupils. There is a secondary school for girls at Budapest, with 16 teachers and 221 pupils, and one at Oedenburg, with 25 pupils. There are several other secondary schools for girls, but their reports are wanting. There are seminaries for the training of secondary school teachers at Budapest and Klausenburg. These seminaries are conducted by professors in the universities and polytechnic school.

de Cuba

no

de Mexico

de notman

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

Com relação ao ensino na capital do país, Rui consultou relatórios da Inspetoria-Geral de Instrução Primária e Secundária do Município Neutro, entre 1858 e 1881.

A obra de Tavares Bastos, *A Província*, de 1870, e o livro *A Igreja no Brasil*, de Veloso de Oliveira, forneceram-lhe importantes observações sobre a vida nacional, citadas e por vezes comentadas.

Poder-se-á dizer que esse material seria ainda incompleto, para mais perfeita caracterização das condições da vida brasileira, mas, com isso, não se fará senão repetir uma observação do próprio autor dos pareceres. Era ele o primeiro a lamentar a ausência de maiores e mais completas fontes para o estudo da vida nacional. Procurou, no entanto, coligir e analisar tudo quanto à época se oferecia em documentos oficiais e estudos diversos, de real valor.

■ b) Documentos sobre outros países

O gosto de Rui pela investigação pode ser verificado pela quantidade de documentos que reuniu sobre o ensino em outros países, e as condições econômicas e sociais de cada um.

É certo que, ao tempo, pôde ele contar com dois trabalhos muito importantes a tal respeito: os relatórios de Buisson relativos à seção de educação, na Exposição Universal de Viena, em 1873, e de igual seção na Exposição Internacional de Filadélfia, realizada três anos depois. As citações a esses volumosos trabalhos elevam-se, nos dois pareceres, a cerca de cem.⁵⁶

Certo é também que pôde contar com obras similares produzidas por Braun, especialista sobre o ensino primário, que coligiu farto material na Exposição Internacional de Paris, em 1878. Esse trabalho é citado 54 vezes.⁵⁷ Pôde, enfim, contar com os trabalhos de Hippeau, publicados entre 1873 e 1879, relativos ao ensino em diferentes países da Europa e da América. Somam 82 as citações dessas obras.⁵⁸

De modo mais completo, as informações sobre ensino no estrangeiro especialmente se referem aos seguintes países: Alemanha, Argentina, Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Itália, Noruega, Rússia, Suécia e Suíça. Outros dados se encontram, também, relativos à Índia, Japão, China e diferentes colônias inglesas.

■ Conclusão

Desde que o leitor considere as dificuldades de comunicação e transporte, naquele já longínquo ano de 1882, facilmente compreenderá o esforço de Rui em documentar-se, para melhor propor e discutir suas idéias e planos de reforma.

Além de nos permitir melhor compreensão geral do *universo de discurso* de Rui, ao tempo dos dois grandes escritos, e estudo de suas fontes leva-nos, enfim, a melhor perceber o alcance destas expressões da Sociedade de Legislação Comparada, de Paris, ao tomar conhecimento do texto dos pareceres: “Jamais des travaux aussi considérables à tous les points de vue, n’ont été présentés aux Chambres”.

As câmaras políticas aí referidas não eram apenas as brasileiras ou americanas, e, sim, as de todo o mundo.

⁵⁶ Buisson, F. *Rapport sur l’instruction primaire à l’Exposition Universelle de Vienne en 1873*. Paris, 1875; *Rapport sur l’instruction primaire à l’Exposition Universelle de Philadelphie en 1876*. Paris, 1878.

⁵⁷ Braun. *L’enseignement primaire à la Exposition Internationale de Paris en 1878*. Bruxelles, 1880.

⁵⁸ Hippeau. *L’instruction publique en Allemagne*. Paris, 1873; *L’instruction publique en Italie*. Paris, 1875; *L’instruction publique dans les Etats du Nord (Suède, Norvège, Danemark)*. Paris, 1876; *L’instruction publique en Russie*. Paris, 1878; *L’instruction publique dans l’Amérique du Sud*. Paris, 1879.



Súmula das idéias
pedagógicas de Rui

▲ Observação preliminar

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

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

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

Os volumes e tomos numerados têm as seguintes referências do ano de publicação original, e os seguintes títulos, respectivamente:

v. IX, t. I, 1882 – *Reforma do ensino secundário e superior*

v. IX, t. II, 1882 – *Discurso e trabalhos parlamentares*

v. X, t. I, II, III, IV, 1883 – *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares de instrução pública*

v. XIII, t. I, 1886 – *Lições de coisas*

v. XV, t. I, II, III, IV e VI, 1889 – *Queda do Império*.

v. XXX, t. I, 1903 – *Discursos parlamentares*, no Apêndice III, que reproduz o “Discurso no Colégio Anchieta”.

No v. XV, tomos indicados, figuram os principais artigos de Rui, no *Diário de Notícias*, sobre assuntos de educação. No tomo VII, ainda de *Queda do Império*, encontra-se o voto vencido de Rui, na Assembléia do Partido Liberal, em maio de 1889, com um trecho sobre ensino.

▲ a) Filosofia e política educacional

▲ 1. Necessidade da educação

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

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

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

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

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

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

▲ 2. Liberdade de consciência

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

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

O erro na opinião de uns é a verdade na de outros; o erro aos olhos do poder é a verdade aos da oposição; o erro ao ver da maioria é a verdade na convicção dos dissidentes. Porventura é sobre uma teoria céptica que assentamos os direitos da liberdade? Não; é sobre uma delimitação de competência real. Quem será, neste mundo, o definidor da verdade e do erro? O Estado? Não; porque todos os erros cuja negação existe nas instituições contemporâneas, têm sido, cada qual a seu tempo, preconizados pelo Estado em instituições anteriores; todas as grandes verdades, políticas, sociais e morais, que as constituições modernas encarnam em si, têm passado, uma por uma, na sucessão dos séculos, pelo duro cadinho da perseguição, exercida pelo Estado, religioso ou secular, em nome de outra *verdade*, oposta às de hoje. Secular, ou religioso, portanto, o Estado não pode ser o árbitro da verdade, o qualificador do erro. Esta dignidade pertence, pois, à ciência, que não tem organização oficial, cujo processo é a investigação, cuja luz o debate, cujo meio vital a liberdade. Menos mal vai em permitir com ela a manifestação de cem erros, do que em autorizar pelo cerceamento dela a supressão ainda passageira, de uma verdade só.

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

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

■ 3. O Estado e a liberdade de ensino

Que é, de feito, o Estado? Um sistema, uma escola, uma verdade? Não, sem dúvida nenhuma. O Estado é apenas a organização legal das garantias de paz comum, o mútuo respeito entre as várias crenças, convicções e tendências que disputam, pela propaganda persuasiva, o domínio do mundo. A verdade científica, a verdade moral, a verdade religiosa estão fora da sua competência. É na região superior do espírito, é na esfera livre das consciências que elas se debatem, caem, ou triunfam. Transpondo esse termo, exorbitando do círculo onde se lhe encerram as altas prerrogativas de representante da grande personalidade nacional perante as outras e protetor do indivíduo na sua tranqüilidade, na sua propriedade, na sua liberdade, excedendo esses limites, já o Estado

não é mais essa eminente abstração moral, armada dos recursos da força coletiva, por interesse de todos, em apoio do direito de cada um; desaparece-lhe esse caráter impessoal, que constitui a sua eminência e a sua legitimidade, para deixar em relevo, descoberto, nu, em todo o odioso das paixões pessoais, ou do espírito de parcialidade que o anima, o grupo, mais ou menos numeroso dos homens que governam. Se o Estado não tem fé, nem escola, essa neutralidade, igualando às de todos a religião e a opinião dos homens que atualmente ocupam as posições supremas, é a segurança imparcial de todas as escolas e de todas as crenças; mas, se é legítimo que o Estado tenha um molde obrigatório para o ensino, longe de assentar, com isso, a perpetuidade eterna de uma verdade, não estabeleceréis senão a inamovibilidade da intolerância. (X, II, 5)

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

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

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

Obrigação à instrução elementar é necessidade e justiça. Necessidade; porque a sociedade humana carece imprescindivelmente de que a inteligência dos seus membros preencha ao menos as suas funções rudimentares, as quais sem certas bases de instrução não podem atingir o Estado normal. Justiça; porque a paternidade não pode justificar a sua soberania, até ao ponto de condenar a prole indefesa ao estado mentalmente embrionário da ignorância absoluta. Ante a negligência ou indigência dos pais, essa intervenção é para o Estado, na frase insuspeita do católico Montalembert, “um direito e um dever”. Este dever e este direito são fatalmente limitados pelo seu objeto: a substituição da ignorância popular pela instrução popular. Um e outro param, portanto, em relação a cada indivíduo, na prova, a que deve ficar adstrito, de ter adquirido os primeiros elementos do ensino geral. Fixe-se o mínimo das matérias constitutivas da educação escolar. Submeta-se a população obrigada a ela, que não freqüentar a escola pública, a uma verificação regular de que realmente se instrui na escola independente, ou no seio da família. Nada mais. (X, II, 19)

4. O ensino religioso

Os direitos da consciência católica não são menos sagrados, para os propugnadores da secularização da escola, do que os direitos da consciência filosófica. Não nos iludamos, porém, quanto ao sentido dessa expressão. O romanismo condena como injurioso a um direito da Igreja o casamento civil; reclama como corolário de outro direito seu o privilégio de foro para os seus ministros; e como direito seu afirma não menos a soberania de vedar a palavra livre aos dissidentes e aos incrédulos. Mas nenhuma dessas pretensões exprime um direito; porque todas, pelo contrário, encerram a fórmula de um monopólio. *Nenhuma consciência tem um direito, que não seja comum a todas as consciências.* Eis o característico do direito. Todas as consciências possuem o direito de traduzir exteriormente a sua convicção, ou a sua crença; e por isso é direito da consciência católica ensinar livremente o catecismo. Todas têm direito

a que o Estado não as afronte, professando em nome delas uma fé contrária à sua; e daí à consciência católica o direito inelutável de resistir a que a escola secular ensine o catecismo sob a direção do espírito leigo, a que o preceptor civil usurpe, doutrinando religião, as funções do sacerdote. (X, I, 312)

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

O Estado não deve ensinar a religião, pelo mesmo motivo por que não pode ensinar a irreligião. São razões de moralidade, razões de governo, razões de direito, razões de competência natural as que se opõem a que ele abra a escola profissional de incredulidade, ou assuma a cadeira de propaganda religiosa. (X, I, 224)

O princípio das igrejas livres no Estado livre tem duas hermenêuticas distintas e opostas: a francesa e a americana. Esta, sinceramente liberal, não se assusta com a expansão do catolicismo, a mais numerosa, hoje, de todas as confissões nos Estados Unidos, que nela vêem um dos grandes fatores da sua cultura e da sua estabilidade social. Aquela, obsessa do eterno fantasma do clericalismo, gira de reação em reação, inquieta, agressiva, proscritora. Com uma, sob as formas da liberdade republicana, assiste o século vinte ao tremendo acesso de regalismo, que banuiu do país, em França, todas as congregações religiosas. Sob a outra se reúnem, na América do Norte, os prófugos da perseguição ultramarina, e as coletividades religiosas se desenvolvem, tranqüilas, prósperas, frutificativas, sem a mais ligeira nuvem no seu horizonte. Na melhor cordialidade os prelados romanos e os membros do sacro colégio se sentam à mesa de Roosevelt, o protestante, que não falta um só domingo, no templo do seu culto, aos deveres do serviço divino.

Foi esta a liberdade religiosa que nós escrevemos na constituição brasileira. Esta exclui do programa escolar o ensino da religião. Mas não consente que o ensino escolar, os livros escolares, professem a irreligião e a incredulidade, nem obsta, quando exigido pelos pais, ao ensino religioso pelos ministros da religião, fora das horas escolares, no próprio edifício da escola. Exime o soldado e o marinheiro à observância obrigatória dos deveres culturais. Mas não exonera o governo de proporcionar ao marinheiro e ao soldado, imparcialmente, os benefícios do ministério sagrado. Veda ao Estado o fornecer a instrução religiosa. Mas não o priva de animar indiretamente as vantagens morais do ensino religioso, favorecendo com imunidades tributárias as casas consagradas ao culto.

É assim que se pratica nos Estados Unidos essa neutralidade entre as religiões, que nunca se encarou ali como profissão nacional do agnosticismo ou materialismo do Estado, senão somente como a expressão da sua incompetência e do seu respeito entre as várias denominações religiosas.

A constituição brasileira bebeu ali, não em França. Não em França, mas ali, é que lhe havemos de ir buscar as lições, as decisões, as soluções, irritantes, reacionárias, violentas na política francesa e, na americana, eqüitativas, benéficas, pacificadoras.

As minhas idéias, a este respeito, são as que, há seis anos, desenvolvi no Colégio Anchieta, em um discurso aos seus alunos. Daqui as ratifico solenemente. Em poucas palavras se condensam. Observância da igualdade legal entre todas as crenças. Imparcialidade em relação a todas, no exercício das funções do Estado. Defesa da maioria católica nos seus direitos constitucionais, contra as intolerâncias da irreligiosidade. Proteção das minorias religiosas contra os excessos da maioria. Benevolência e simpatia para com o desenvolvimento da cultura moral pelos meios superiores da ação religiosa, guardada invariavelmente, entre todos os cultos, a neutralidade constitucional. (Campanha Presidencial de 1910. Plataforma)

5. O Estado e a cultura

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

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

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

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

O ensino, como a justiça, como a administração, prospera e vive muito mais realmente da verdade e moralidade, com que se pratica, do que das grandes inovações e belas reformas que se lhe consagram. Entre nós, todos os governos reformam o mecanismo, e nenhum busca reformar os costumes. Temos tido códigos de ensino, cheios, a muitos respeito, de excelentes disposições, mas quase que unicamente para dar pasto ao arbítrio da administração, oferecendo-lhe azo, a cada passo, de executar, revelar, de pensar na severidade escrita dos textos. Não é assim que se dão verdadeiramente arras de interesse pelas gerações novas. Lisonjeia-se-lhes a inexperiência; mas o dano que se lhes causa, é irreparável.

Sobre todas as coisas, a instrução pública entre nós carece de:

- continuidade na observância da lei;
- efetividade na distribuição do ensino;
- realidade no exercício da fiscalização, especialmente no que toca aos colégios equiparados e às faculdades livres.

Trivialidades? Sim. Mas dessas que, se ninguém contesta, ninguém respeita. Dessas cujo desprezo arruína e mata, como o da higiene, o da alimentação normal, o da

morigeração nos costumes. Trivialidades, é certo, mas cada uma das quais denuncia uma lacuna fatal na educação do país, e cujo remédio, se não mantiver em letra morta, inaugurará, neste ramo do serviço público, o começo da reabilitação.

Contra ela, nesta matéria, como nas demais onde intervém o arbítrio administrativo, conspira, numa das primeiras categorias, a preterição do merecimento e o favor dispensado às incapacidades, neste sacrossanto domínio, invadido pelas considerações políticas e interesses particulares, que sitiam o poder. Por outro lado, os concursos, de que sempre fui adversário, atuam, com a sua influência mediocrizadora, para deprimir o nível do magistério, arredando as superioridades, ordinariamente avessas a correrem os azares da sorte numa exibição, onde as qualidades superficiais tendem a eclipsar a seriedade na ciência e no merecimento.

Aqui não há lugar, entretanto, para discutir opiniões, senão unicamente para as indicar. Precisando as minhas no concernente às modificações do regímen em vigor, a meu ver desejáveis e oportunas, enumerei:

1º) O melhoramento do ensino secundário nos estabelecimentos federais.

2º) A remodelação do ensino jurídico, obedecendo a normas, que lhe dêem, a um tempo, mais extensão prática e mais espírito científico, segundo os melhores tipos.

3º) O desenvolvimento dos gabinetes, laboratórios, clínicas e estudos práticos nas escolas de Medicina.

4º) A manutenção, cada vez mais rigorosa, da obrigação da frequência escolar em tais estudos.

5º) A criação de uma universidade no Rio de Janeiro, aproveitando-se as escolas ali já existentes, segundo o tipo universitário dominante na Alemanha.

A universidade alemã tem, como se sabe, uma situação dupla: instituição do Estado, por uma parte, e, por outra, corporação cientificamente autônoma e autônoma na sua administração interior. A ela pertence a nomeação dos funcionários acadêmicos, dentre os quais da autoridade suprema, o reitor, se escolhe, todos os anos, do seio do professorado, pelos seus votos. Por eleição igualmente se lhe constitui, dentre o corpo dos lentes, o a que ali se chama o “Senado”, espécie de comissão geral executiva. Este sistema de autogoverno se reproduz em cada uma das faculdades, que compõem o todo universitário. Cada qual elege anualmente o seu decano, a que chamaríamos diretor, e, pela sua congregação, se administra a si mesma. A independência profissional dos lentes é completa. Cada um recebe a missão de professar a sua disciplina, ou especialidade. Mas, quanto à maneira de conhecer e lecionar, contanto que não deixe de realizar os cursos prescritos em cada semestre, quanto às lições e exercícios convenientes, à seleção dos tópicos, ao número e distribuição das horas, bem como aos métodos adotáveis, tudo se confia à competência e à consciência do professor.

É neste exemplo que eu buscaria, com certas alterações adaptativas e alguns melhoramentos indicados na experiência de outras nações, os traços gerais da nossa futura universidade, caso o apoio do Congresso Nacional e as nossas circunstâncias financeiras mo permitissem.

A instrução do povo, ao mesmo tempo que o civiliza e o melhora, tem especialmente em mira habilitá-lo a se governar a si mesmo, nomeando periodicamente, no município, no Estado, na União, o chefe do Poder Executivo e a legislatura. Este assunto é, pois, o que, em seguida, se impõe ao meu programa. Este se ressentiria de imperdoável omissão, se eu vos não dissesse como compreendo os meios mais próximos de acudir, com a urgência precisa, a uma das nossas maiores aspirações democráticas, realizando seriamente. (Campanha Presidencial de 1910. Plataforma)

6. A educação, a ciência, o saber

... esse viciamento dos processos praticados no ensino secundário resulta inevitavelmente da ausência do espírito científico, que só se poderá incutir, restituindo à ciência

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

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

O saber moderno, espaçando incomensuravelmente as extremas do universo acessível à sonda humana, rasgou ao estudo páramos encantados, revelou à curiosidade imprevistos fabulosos, armou a observação de instrumentos estupendos, variou-nos ao infinito o campo do trabalho. Mas, por isso mesmo, o adscreeu a uma prudência, a uma temperança, a uma humildade, que encerram a cada trabalhador nos âmbitos mais estreitos. As sínteses vêm a ser agora de uma vastidão e complexidade inenarravelmente embaraçosas. As análises de uma particularização, uma severidade e uma delicadeza não menos exigentes. De sorte que, nessa imensidade incalculável, balizada pela imaginação entre dois infinitos, o do invisível sidéreo e o do invisível microbiano, o menor recanto, conscienciosamente explorado, basta a absorver as forças de um talento e a atividade de uma vida. (*Discurso no Colégio Anchieta*. Rio : Casa de Rui Barbosa, 1953, p. 20)

Quanto mais largas vastidões abrange o saber, tanto mais razão de serem modestos os seus cultores. A circunferência visual se ensancha, à medida que a luneta do observatório alcança mais longe. Mas o observador é um ponto, que se reduz cada vez mais no centro do horizonte sensível. Muito há que alguém disse: “O sábio sabe que não sabe”. (Idem, p. 21)

O saber não está na ciência alheia, que se absorve, mas principalmente, nas idéias próprias, que se geram dos conhecimentos absorvidos, mediante a transmutação, por que passam, no espírito que os assimila. Um sabedor não é armário de sabedoria armazenada, mas transformador reflexivo de aquisições digeridas. Já se vê quanto vai do saber aparente ao saber real. O saber de aparência crê e ostenta saber tudo. O saber de realidade, quanto mais real, mas desconfia, assim do que vai aprendendo, como do que elabora. (*Oração aos Moços*. Rio : Casa de Rui Barbosa, 1956, p. 46)

7. A educação e a economia nacional

O primeiro ponto de partida das boas finanças é o derramamento do ensino, a cultura extensiva e intensiva da mentalidade nacional. A base de todo o cálculo financeiro está na produção; e a produção, é, no sentido mais científico, mais real, mais prático da palavra, é, para nos servirmos da expressão de Horace Mann, “obra da inteligência”. Todos *abstratamente* estão dispostos a render homenagem a esta verdade; mas quase

ninguém, neste país, lhe é fiel, ou sequer a compreende. De atestar que a educação é a matriz universal da felicidade humana, qualquer estadista nosso se honraria; mas transportem-se da retórica aos fatos, e verão que a frase não passa de um desses aforismos convencionais, de mero aparato decorativo na eloquência dos oradores, e simples engodo na boca dos políticos, para armarem às simpatias da opinião, a quem são sempre aceitas as causas nobres, os sentimentos generosos. O de que precisamos, é de homens de Estado, que se convençam *efetivamente* de que a suprema necessidade atual da pátria está na criação do ensino.

O que falece aos nossos financeiros, em geral, é este singelo rudimento da ciência das finanças: que o primeiro elemento de fertilização da terra consiste na fecundação do entendimento do povo; que a produtividade de um país está na razão direta da propagação da ciência entre os seus habitantes; que uma nação será sempre tanto mais pobre, quanto menos difundida se achar nas camadas populares a educação técnica e o saber positivo. (IX, I, 147-148)

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 cerrar ou dificultar o acesso do nosso mercado aos produtos estrangeiros, mediante tarifas diferenciais e direitos mais ou menos proibitivos, é estéril e odiosa. Toda a sua influência reduz-se a constranger o consumidor, pela agraviação arbitrária do preço dos artigos adventícios, ao uso de produtos inferiores, como fatalmente hão de ser os do país, enquanto a indústria brasileira não puder emular em habilidade com a das nações adiantadas.

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

... essa reorganização vem-nos custar duros sacrifícios, sacrifícios muito penosos a um orçamento onde o *déficit* se aninhou, e prolifera. Esta objeção está respondida. Ela encerraria o país numa eterna petição de princípio, num círculo vicioso insuperável. A extinção do *déficit* 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: esta, por toda a superfície do globo, na razão direta da educação popular. Todas as leis protetoras são ineficazes, para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, *a mais fecunda de todas as medidas financeiras.* (X, I, 143)

Que estamos destinados a ser, por muito tempo, uma nação especialmente agrícola, é uma verdade óbvia, que ainda ninguém controverteu. Mas que devamos ser um país *exclusivamente* agrícola, é suposição que não tem sequer senso comum. Entretanto, para ela insensivelmente pende, de fato, o exclusivismo dos que esquecem a necessidade do trabalho industrial, como elemento imprescindível de civilização e de riqueza, ainda entre os povos lavradores. Essa parcialidade errônea, ininteligente, cega, de certos amigos, mal aconselhados, irrefletidos, ou míopes, do interesse agrícola, faz pensar na fatalidade que condena os espíritos de idéias preconcebidas e absolutas a não verem senão a face das questões, que os absorve. (X, II, 178)

Até hoje a política financeira do Brasil não sabe senão simetrizar orçamentos no papel, multiplicando despesas estéreis e vexatórios impostos. Não será tempo de inaugurar um sistema, cujo pensamento esteja em aumentar a soma da receita engrandecendo a importância da produção, avultar a importância da produção, desenvolvendo a capacidade do produtor suscitando novas indústrias, despertando e fertilizando o trabalho pela arte? Não será mais real a economia, que consista em gastar a tempo, quando se tem certeza de criar assim prodigiosos mananciais de

renda, que nos dispensem de futuros sacrifícios, do que aquela, que, pela covardia de não arrostarmos os sacrifícios mais compensativos, as despesas mais essenciais à inauguração de uma era de prosperidade, se resigna à eternidade da indigência em que vivemos? (X, II, 189)

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

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

Há na vossa grandeza um condão para atrair os que se não rendem a outras: é que é a grandeza do trabalho. O trabalho não é o castigo; é a santificação das criaturas. Tudo o que nasce do trabalho, é bom. Tudo o que se amontoa pelo trabalho, é justo. Tudo o que se assenta no trabalho, é útil. Por isso, a riqueza, por isso o capital, que emanam do trabalho, são, como ele, providenciais; como ele, necessários, benfazejos como ele. Mas, já que do capital e da riqueza é manancial o trabalho, ao trabalho cabe a primazia incontestável sobre a riqueza e o capital.

Lincoln não era um demagogo, não era um revolucionário, não era um agitador popular. Era o presidente da grande república norte-americana durante a mais tremenda crise da sua história; e o consenso geral da posteridade o sagra, hoje, como o maior gênio de estadista que a tem governado. Pois Lincoln, senhores, não duvidava reivindicar, numa das suas mensagens ao Congresso Nacional, em dezembro de 1861, a preeminência do trabalho aos outros fatores sociais.

“O trabalho” – dizia ele – “precede ao capital, e deste não depende. O capital não é senão um fruto do trabalho, e não chegaria nunca a existir, se primeiro não existisse o trabalho. O trabalho é, pois, superior ao capital, e merece consideração muito mais elevada.”

8. A educação e a segurança nacional

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

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

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

▲ b) Sociologia educacional

▲ 1. Adaptação e ordem social

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

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

Há instituições e instituições. Uma, firmadas na pretensão da supernaturalidade de sua origem, fazem da própria imutabilidade um dogma inviolável, o ponto de partida e a verdade suprema do direito nacional. A essas certamente não pode ser simpático o desenvolvimento da consciência popular e do sentimento individual, conseqüências infalíveis do derramamento da instrução. Outras, porém, cujo intuito declarado está precisamente em proteger a expansão calma e progressiva da liberdade humana e da vontade popular, fazem, pelo contrário, consistir a legitimidade da sua existência e a estabilidade da sua situação na flexibilidade indefinida das suas formas e na ilimitada adaptabilidade do espírito de suas leis aos vários Estados sucessivos do desenvolvimento mental, no seio das classes sobre as quais se exerce, e de onde, ao mesmo tempo, emana o governo. O pensamento e o interesse desta espécie de governos é evitar a revolução, favorecendo a evolução, arredar as catástrofes, promovendo as reformas, acautelando a sociedade contra as subversões, apoiando as mudanças graduais. Para essas instituições a educação popular não é perigo, nem ameaça, nem incômodo; é, ao contrário, uma condição de vida normal, de segurança, de desenvolvimento tranqüilo. (X, I, 141)

▲ 2. Ignorância e criminalidade

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

Não é que atribuamos à instrução elementar a propriedade mágica de eliminar diretamente a imoralidade de cada espírito, de onde elimine a ignorância. Mas, além de que nada tende mais a inspirar o sentimento da ordem, o amor do bem e a submissão às amargas necessidades da vida, do que a noção clara das grandes leis naturais que regem o universo e a sociedade, acresce que o ensino desentranha, em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e aptidões práticas de invenção e aplicação, que o revestem de meios para a luta

da existência, o endurecem contra as dificuldades, e lhe preparam probabilidades mais seguras contra a má fortuna. O homem cheio de precisões e destituído de recursos vai já a meio caminho do mal; e os delitos mais comuns são menos vezes fruto de predisposições perversas do que da ausência dessa confiança robusta no trabalho, que só a consciência do merecimento, adquirido pela educação, sabe inspirar entre as provações de cada dia. (X, I, 193)

3. Ignorância dos pais

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

c) Psicologia educacional

1. Desenvolvimento físico e mental

... a escola ramarreira procede em sentido exatamente oposto. Começa por desconhecer nos sentidos o instrumento fundamental da educação humana. Froebel, “o verdadeiro psicólogo da vida infantil”, moldou profundamente o seu sistema educativo pela verdade, capital hoje em pedagogia, de que o desenvolvimento físico e o desenvolvimento espiritual não andam separados na infância, – antes cerradamente se entretecem um com o outro; de que, no começo da vida, não há desenvolvimento perceptível, a não ser pelos órgãos do corpo, os quais constituem os instrumentos primordiais do espírito; de que a primeira expansão da alma se efetua par a par com a dos órgãos físicos, e por meio deles; de que é pelo exercício dos sentidos que a primeira educação há de atuar sobre o espírito nascente; de que, durante a idade inicial da existência humana, as impressões sensórias encerram em si o *único meio possível* de despertar a alma. (X, II, 51-52)

2. Funções cerebrais

Se depois de atentarmos neste papel decisivo do sangue e do tecido nervoso entre as funções cerebrais, advertimos em que esse órgão, eixo e chave do organismo humano, por meio de fibras intermediárias, está em relação constante com um número inumerável de centros de força nervosa – os gânglios – e com todos os movimentos de todos os outros órgãos; se observarmos, ainda, que, segundo recentes investigações, então, até indicadas, se não demonstradas, as partes do cérebro que presidem a certos e determinados movimentos musculares, e que, portanto, se desenvolvem mais ou menos conforme esses movimentos – que dúvida poderá mais subsistir de que a vida do cérebro e, conseqüentemente, a da inteligência tenham como fatores essenciais a vida muscular, a vida nervosa e a vida sanguínea, isto é, a regularidade harmoniosa de todas as funções e a saúde geral de todos os órgãos do corpo? (X, II, 73-74)

3. Importância da observação

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

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

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

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

4. Ensino formalista

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

5. Juventude presunçosa

Mocidade vaidosa não chegará jamais à virilidade útil. Onde os meninos comparem de doutores, os doutores não passarão de meninos. A mais formosa das idades ninguém porá em dúvida que seja a dos moços: todas as graças a enfloram e coroam. Mas de todas se despiu, em sendo presunçosa. Nos tempos de preguiça e ociosidade cada indivíduo nasce a regurgitar de qualidades geniais. Mal esfloram os primeiros livros, e já se 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 postiças e nas idéias ressonantes, vogam à discricção dos enxurros da borrasca, e colaboram nas erupções da anarquia. Não conhecem a obediência aos superiores e a reverência aos mestres. São os árbitros do gosto, o tribunal de letras, a última instância da opinião. Seus epigramas crivam de sarcasmos as senhoras nas ruas; suas vaías 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.

Sede, meus caros amiguinhos, tais quais o verdor florescente de vossos o exige: afervorados, entusiastas, intrépidos, cheios das aspirações do futuro e inimigos dos abusos do presente. Mas não vos reputeis o sal da terra. (XXX, I, 349)

6. Lei biogenética

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

Qual será, porém, o curso natural de educação evolutiva? O que o princípio antropológico nos está indicando; o que resulta da história do desenvolvimento do homem na superfície da terra. Demonstra-se a perfeita racionalidade desse critério, aplicado à educação científica do homem, pela identidade exata entre a progressão que seguem as faculdades humanas no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie. (X, II, 61-62).

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

7. A linguagem e a cultura

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

Entre nós, porém, a leitura e a repetição formal do livro constituem a instrução toda. A natureza do menino ressent-se do mais vivo apetite de realidade; e dão-lhe por pábulo criações de uma fraseologia vã. Tem sede de idéias concretas; e alimentam-na de abstrações impalpáveis. Carece energicamente de conhecer; e todo o ensino que lhe ministram, gira num círculo, em que o entendimento infantil não penetra, e as mais das vezes não pode penetrar, o espírito das lições que lhe recitam. Frases e idéias inverificadas ou inverificáveis: eis toda a nutrição intelectual que essa tradicional pedanteria proporciona à puerícia, sequiosa de saber positivo, de conhecimento prático das coisas. (X, II, 47)

O primeiro caráter dessa pedagogia desnaturada e homicida é a cultura exclusiva, mas ininteligente, brutal, da memória. Despertar a curiosidade, inata ao homem e vivacíssima no menino, eis o primeiro empenho do professor, num método racional. Da curiosidade nasce a atenção; da atenção, a percepção e a memória inteligente. “Ensinar a quem não tem curiosidade de aprender, é semear um campo que não se 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. Depois espantam-se de que pessoas *tão bem ensinadas*, e de tanta facilidade no aprender e recordar, não venham a ser homens hábeis; *coisa tão razoável, quanto supor que uma vasta cisterna, porque uma vez se encheu, se houvesse de transformar em fonte perene*”. Este vício tão apropriadamente caracterizado pelo arcebispo Whately é, ordinariamente, menos um sinal da incapacidade do mestre do que uma expressão da impropriedade do método. (X, II, 36-37)

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

■ d) **Biologia educacional**

■ 1. **Importância da saúde**

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

■ 2. **Educação higiênica**

... é impossível formar uma nação laboriosa e produtiva, sem que a educação higiênica do corpo acompanhe *pari passu*, desde o primeiro ensino até ao limiar do ensino superior, o desenvolvimento do espírito. Assim nessa quadra da vida estará arreigado o bom hábito, firmada a necessidade, e o indivíduo, entregue a si mesmo, não faltará mais a esse dever primário da existência humana. Acredita-se, em geral, que o exercício da musculatura não aproveita senão à robustez da parte impensante da nossa natureza, à formação de membros vigorosos, à aquisição de forças estranhas à inteligência. Grosseiro erro! O cérebro, a sede do pensamento, evolui do organismo; e o organismo depende vitalmente da higiene que fortalece os vigorosos, e reconstitui os débeis. (X, I, 174-175)

■ 3. **Corpo e espírito**

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 da depauperação da espécie. Cuida espiritualizar a educação desconhecendo o papel primário deste elemento na educação moral e na educação intelectual. A natureza, porém, não abre mão dos seus direitos. A higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis. A ciência clama, com as provas mais irrefragáveis em punho: a inteligência, neste mundo, carece tanto do cérebro, como as funções respiratórias do pulmão. O cérebro depende tanto do avigoramento geral dos órgãos que o alimentam quanto o fruto da árvore que o brotou. (X, II, 49)

Do mesmo modo que um estômago arruinado não se presta a digerir, um cérebro arruinado não se presta a pensar. A educação, portanto, está *fundamentalmente* subordinada à fisiologia. Há de “estudar as condições do órgão pensante em relação ao pensamento, precisamente como o fisiólogo estuda o olho nas suas relações com a vista. (X, II, 34-35)

4. Educação física

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

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

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

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

Do concurso de todos estes testemunhos resulta, logo, a consequência mais oposta aos que averbam de materialismo o espírito da reforma. A ginástica não é um agente materialista, mas, pelo contrário, uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. Materialista de fato é, sim, a pedagogia falsa, que, descuidando o corpo, escraviza irremissivelmente a alma à tirania odiosa das aberrações de um organismo solapado pela debilidade e pela doença. Nessas criaturas desequilibradas, sim, é que a carne governará sempre fatalmente o espírito, ora pelos apetites, ora pelas enfermidades. (X, II, 82)

5. Higiene escolar

As condições elementares de higiene, ainda nas escolas custeadas pela iniciativa individual, ou pelo espírito de associação, não podiam ficar entregues às fraquezas, às especulações e às negligências da vigilância paterna e do interesse particular. Uma escola é uma aglomeração excepcional de indivíduos. A sua insalubridade, pois, será um foco de infecção excepcionalmente ativo para a circunvizinhança e, ao mesmo tempo, para inúmeros pontos dispersos da localidade, aonde cada aluno irá depositar, no seio de sua casa, entre os membros de uma família mais ou menos numerosa, os germes deletérios, que o ambiente impuro da aula lhe tiver transmitido. Depois, o Estado representa a nacionalidade: e esta por uma necessidade imperiosa de conservação própria, não pode consentir em que a saúde das gerações novas se arruíne, respirando, nos anos que decidem da vida do homem, um ar envenenado. Aqui nada tem que ver o princípio individualista, e cessa o risco do abuso; porque as questões de higiene são questões de pura averiguação científica, onde não penetram preocupações do fanatismo, nem intolerâncias de sistema. Certamente seria levar demasiado longe o rigor na aplicação destes princípios, o submeter a construção das casas de escolas particulares a planos ou regras invariáveis, traçados nos regulamentos oficiais. Há, porém, um mínimo de respeito às exigências da higiene escolar, cuja observância é essencial, e cuja infração requer a interferência preventiva e repressiva da autoridade. (X, II, 26-27)

e) Organização e administração escolar

1. Necessidade da estatística escolar

... não há progresso inteligente e firme em instrução pública, sem uma boa estatística escolar, que incuta profundamente no espírito do povo o sentimento das suas necessidades e dos sacrifícios impreteríveis. O prodigioso desenvolvimento do ensino comum nos Estados Unidos há de atribuir-se, em grande parte, à intuição dessa verdade, cuja prática, alimentada e ampliada constantemente pelos relatórios anuais dos superintendentes escolares às *School-Boards*, posta *gratuitamente* ao alcance de todos os cidadãos por uma publicidade obrigatória, e unificada hoje pela influência do National Bureau of Education, oferece, em nossos dias, à admiração do mundo uma coleção sem rival de documentos escolares autênticos e uma estatística incomparável pela simplicidade e lucidez dos seus quadros, pela propriedade das suas indicações, pelo valor das aproximações obtidas. (X, I, 34)

2. Necessidade de planejamento

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

... o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; é que há decadência, em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadoramente lenta; e que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é

que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber; é que a instrução popular, na Corte como nas províncias, não passa de um *desideratum*; é que há sobeja matéria para nos enchermos de vergonha, e empregarmos heróicos esforços por uma reabilitação, em bem da qual, se não quisermos deixar em dúvida a nossa capacidade mental ou os nossos brios, cumpre não recuar ante sacrifício nenhum; não só porque, de todos os sacrifícios possíveis, não haveria um que não significasse uma despesa *proximamente* reprodutiva, como porque trata-se aqui do nome nacional num sentido mais rigoroso, mais sério, mais absoluto do que o que se defende nas guerras à custa de dezenas de milhares de vidas humanas roubadas ao trabalho e centenas de milhões arrancados, sem compensação, aos mais esterilizadores de todos os impostos. (X, I, 8)

3. Matrícula e freqüência

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

4. Formação dos mestres

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

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

Quando o tipo do educador da infância era ainda esse que Carlyle debuxou com tintas tão vivas quão reais: *uma máquina de moer verbos*, sem a chama da combustão íntima da alma, sem essas energias misteriosas da vida que comunicam o espírito com o espírito, e acendem o pensamento ao fogo do pensamento; quando não se queria que a cabeça do mestre-escola contivesse mais que *uma pouca cinza de gramática*; quando toda a ciência da psicologia pedagógica se reduzia à noção de que a inteligência da criança consiste exclusivamente na memória, e o látigo aplicado ao tegumento muscular do aluno constitui o seu sistema natural de cultura – o ensino profissional da *ciência da escola* podia ser um luxo, e as escolas normais uma superficialidade. Hoje, porém, com o sistema inteligente que busca nas leis da natureza, no curso espontâneo da

nossa evolução mental os segredos da arte de ensinar, a *excelência dos métodos virá precisamente a ser a causa da esterilidade de instrução, se não assegurardes a competência técnica dos especialistas, a quem confiardes a escola; do mesmo modo como, em mãos inábeis, a perfeição do instrumento não opera senão defeituosos resultados.* (X, III, 124-125)

Dá 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 for obra da palavra doutrinal do mestre, e não da realidade presente; desde que se amolgar a objetos, a artifícios, a questionários estereotipados nos manuais; desde que, em vez de resultar da espontaneidade do aluno, se reduzir a descrições enumerativas, áridas, monotonamente repetidas – o ensino objetivo deixa de merecer este nome; perde o seu caráter 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. (X, II, 211)

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

5. Falibilidade dos concursos

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

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

6. Autonomia universitária

A liberdade, a autonomia universitária não se compadecem com a desídia, a relaxação habitual, o esquecimento ordinário do dever. A esse respeito os tetos das nossas Faculdades

cobrem abusos inauditos, escândalos tradicionais, quebras intoleráveis da lei, perpetuadas pela incúria de uns e legitimadas pelo silêncio de outros. Há academias nossas, onde a maior parte das disciplinas inscritas no elenco dos cursos não se ensina, em grande parte, senão no papel. (IX, I, 49)

7. Co-educação dos sexos, seus males

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

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

8. Programas de ensino

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

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

Bem longe, porém, ficaria o substitutivo de corresponder à urgência das necessidades do país, se nos cifrássemos em fazer do protótipo, que aspiramos a fundar, dos nossos liceus um simples seminário de bacharéis; bem que já o bacharelado, segundo o programa solidamente científico do projeto, nada tenha mais de comum com as superficialidades polidas e vãs, de que é viveiro o atual. Não podíamos cogitar na reforma das condições de entrada para as altas profissões liberais, sem nos lembrarmos de abrir à população em geral ampla, fácil e eficaz iniciação profissional para outras carreiras, das mais laboriosas na luta pela vida. No projeto, pois, assim como as letras se enlaçam indissolivelmente

com as ciências, numa combinação que respeita as leis do saber positivo, assim o ensino científico trava intimamente com a arte, não menos necessária aliás às profissões liberais do que à prosperidade da classe industrial ou mercantil. (IX, I, 154)

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

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

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

9. Centralização e descentralização administrativa

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

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

f) Metodologia do ensino

1. Renovação do método

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

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

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

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

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

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

Costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos à sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar, e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade, de confiança fanática, prevenções, que o predis põem admiravelmente para os mais graves contratemplos políticos e sociais. (X, II, 229)

Aproximando-nos da natureza, enquanto ao método de ensinar, a reforma não está menos adstrita a respeitá-la quanto aos limites do ensino essencial a toda criatura humana. A este respeito as grandes capacidades filosóficas e as grandes notabilidades

pedagógicas deste século estão intimamente de acordo. O princípio do ensino integral, entrevisto pelo alto engenho de Rabelais e formulado pela filosofia positiva, é o norte, a que deve tender a reorganização da escola. (X, II, 57)

2. Ensino ativo

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

O ponto de apoio da educação deve, portanto, mudar; deixar de assentar-se exclusivamente no espírito do mestre, para se fixar principalmente na energia individual, nas faculdades produtoras do aluno. Cumpre fazer do discípulo “o cooperador do mestre”, alargar o seu trabalho pessoal, solicitar, fecundar “e 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 diretoria 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. (X, II, 55)

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

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

3. A base da intuição, “lições de coisas”

Educar a vista, o ouvido, o olfato: habituar os sentidos a se exercerem naturalmente sem esforço e com eficácia; ensiná-los a apreenderem os fenômenos que se passam ao redor de nós, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos,

eis a primeira missão da escola, e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso país. A natureza continuamente nos está ensinando esse caminho, revelado por todos os instintos da infância; mas a rotina é incapaz de curvar-se à necessidade inteligente que nos aponta nos instintos normais da infância a base de toda a educação salutar. Vive toda a gente aí na persuasão de que vê sem carecer de exercitar-se em ver, ouve sem se acostumar a ouvir, distingue a realidade sem precisão do hábito de aplicar acuradamente as faculdades de observação. A verdade, porém, é que, adormecidas essas disposições naturais pelo desuso, em que nos cria uma educação insensata, assistimos cegos e surdos a uma infinidade de fatos, e deixamos passar despercebidas um número inumerável de coisas, que constituiriam por si sós o fundamento de toda a nossa instrução durante a existência inteira. (X, II, 52)

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

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

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

4. O ensino da ciência

A experiência, por toda 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 gosto geral pela instrução*, e por cúmulo de bens, *facilita o estudo dos outros assuntos*. (X, II, 279)

Bem longe, porém, ficaria o substitutivo de corresponder à urgência das necessidades do país, se nos cifrássemos em fazer do protótipo, que aspiramos a fundar, dos nossos liceus um simples seminário de bacharéis; bem que já o bacharelado, segundo o programa solidamente científico do projeto, nada tenha mais de comum com as superficialidades polidas e vãs, de que é viveiro o atual. Não podíamos cogitar na reforma das condições de entrada para as altas profissões liberais, sem nos lembrarmos de abrir à população em geral ampla, fácil e eficaz iniciação profissional para outras carreiras, das mais laboriosas

na luta pela vida. No projeto, pois, assim como as letras se enlaçam indissolúvelmente com as ciências, numa combinação que respeita as leis do saber positivo, assim o ensino científico trava intimamente com a arte, não menos necessária aliás às profissões liberais do que à prosperidade da classe industrial ou mercantil. (IX, I, 154)

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

5. O ensino da linguagem

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

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

Não param, porém, nisto as conseqüências desse método arruinador. Felizes de nós, se pudéssemos sacudir, às portas da escola, como o pó dos sapatos, a aravia das fórmulas gramaticais, sem trazer no espírito vestígios desse ensino malfazejo! Raros são os que tal fortuna possam lograr, e bem diversa é a sorte da quase totalidade daqueles que

atravessam esse duro tirocínio. A terminologia gramatical esqueceu-se. Mas os maus hábitos contraídos ficaram. O primeiro é o enjôo pelo estudo, o desamor das letras, a repugnância ao trabalho mental. (X, II, 228)

6. O ensino da aritmética

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

Em vez do ensino mecânico da tabuada, o processo racional, mediante a adição e subtração de objetos concretos, leva gradualmente os alunos a conhecerem todas as operações da aritmética elementar. A utilidade extraordinária do cálculo mental, praticamente desenvolvido, exige a sua ampliação, por uma escala progressiva, 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. O ensino, sensatamente encaminhado, desta disciplina proporciona à escola, desde a primeira iniciação, contínuo ensejo de educar no menino uma das aptidões de uso e necessidade mais constante na vida intelectual e material: o sentimento, a intuição da proporcionalidade, para cuja expansão tende a contribuir também especificamente o ensino elementar da geometria. (X, II, 289)

7. O ensino da geografia

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

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

Por eles se preludiam os trabalhos de cartografia escolar, que dão começo na escola primária, e *sem os quais falso é todo o ensino da geografia*. Não se trata da reprodução material do mapa de uma região. Não se pretende habilitar o discípulo a copiar com escrupulosa fidelidade o trabalho de cartografia, que lhe pusem ante os olhos. Não é também o desenho artístico, o debuxo esmerado e pitoresco, destinado a mostrar a segurança do lápis, a certeza profissional do olho, a propriedade das tintas, o que se pede. Não. O que se quer, é o esboço *proporcional* dos elementos geográficos de uma parte dada do globo, cuja representação se procure. (X, II, 323)

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

8. O ensino da história

Um bem conhecido prólogo qualifica de *afortunados os povos que não têm história*. Analogamente, em relação ao ensino escolar desta matéria caberia parodiar o adágio, lastimando a condição das crianças a cujos primeiros esforços intelectuais fosse imposta mais esta pena, se a disciplina que sob este nome se acrescenta ao programa primário, tivesse qualquer feição de parentesco ou afinidade com a *história* de que rezam os nossos livros elementares: esse enredo enigmático, de datas, nomes, classificações de dinastias, narrativas esparsas de assassinios, batalhas, perfídias, execuções patibulares, que extenua a memória sob o peso de uma carga de fatos inúteis, solicita as primeiras impressões da infância numa direção perigosa, transvia o juízo, superexcita a imaginativa, desfigurando os acontecimentos sob o falso prestígio do maravilhoso, semeia dos piores preconceitos o espírito, representando a existência do gênero humano como longa sucessão de encantamentos, surpresas, catástrofes, onde o imprevisto é tudo, o sobrenatural se reflete na realidade, adulterando-a, e se esquece precisamente aquilo que constitui a história inteira: – o nexos contínuo, gradual, progressivo da evolução, que tudo liga, tudo explica, e eleva a uma superioridade incomparável acima das violências das conquistas, das efusões de sangue, as influências sólidas e enérgicas da paz. Do mesmo modo, porém, como a admissão das ciências físicas e naturais no plano da escola tem muito menos por fim *ensinar a ciência*, do que dispor o espírito para ela, assim as lições de história se não de enveredar, não tanto como um *veículo de conhecimentos especiais*, quanto como um meio útil de *cultura* para os sentimentos e as faculdades nascentes no menino. (X, II, 338)

9. O ensino do desenho

Se carecêssemos de mostrar, por um indício especial, mas decisivo, a que ponto incrível o estado mental dos homens que nos governam se acha alheio às grandes correntes morais que dominam, e caracterizam a civilização contemporânea, bastaria apontar a ignorância, em que jazem as nossas notabilidades econômicas e financeiras, assim como as autoridades diretoras do ensino entre nós, – estas quanto à relevância capital deste 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. (X, II, 105)

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

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

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

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

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

4º Que, longe de sobrecarregar o programa, ele o ameniza; longe de retardá-lo, só *lhe faz ganhar tempo*; longe de dificultar os outros estudos, *facilita-os, e auxilia-os enormemente*;
5º Que é um elemento *essencial* ao cultivo das faculdades de observação, de invenção, de assimilação e retenção mental;

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

10. Educação artística

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

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

As ciências e as letras não são dois todos, insulados um do outro, mas dois elementos inseparáveis de um todo harmonioso, de um composto único e indivisível. Sem o gosto e a beleza do estudo literário, a ciência decai de parte da sua dignidade, e perde um meio precioso de influência sobre o espírito humano. Sem a ciência não há letras dignas desse nome. Elas são, por assim dizer, a forma estética, em que a ciência se há de encarnar, e a que só ela pode infundir vida, alma e utilidade. Esta idéia moldará todo o nosso plano de reforma. (IX, I, 40)

11. Educação moral

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

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

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

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

Índice de assuntos



Adaptação e ordem social, 45, 135
Administração escolar, 47, 48, 64, 66, 70, 92, 93, 119-120, 141
Agricultura e indústria, 49, 62, 67
Aritmética, 118, 150
Arte, importância na educação, 53, 54, 90, 97-98, 152
Artes industriais, 95
Associação Brasileira de Educação, 58
Assuntos tratados nos pareceres, 103
Ativismo, 53, 68, 69, 116
Atualidade da obra pedagógica de Rui, 52, 69
Autonomia universitária, 131, 143
Autores ingleses, 40, 61

Biologia, 110, 111
Biologia educacional, 95, 112, 139
Bureau International d'Éducation, 66

Canto escolar, 117, 140
Casa de Rui Barbosa, 57, 72, 80, 92
Centralização administrativa, 48, 93, 145
Ciência, importância na educação, 61, 68, 96, 118, 146, 148
Ciência e liberdade, 44, 110, 149
Ciência e sabedoria, 54, 119, 131
Co-educação dos sexos, 67, 93, 144
Colégio Anchieta, 36, 98, 125, 129, 132
Colégio Progresso, 76, 78, 118, 150
Comissão de Instrução Pública, 57, 62, 65, 70-72, 78, 90, 92
Compêndios escolares, 51, 138
Concursos, 131, 143
Congresso Internacional de Ensino, 63
Cooperação entre a família e a escola, 45
Cosmografia, 118

Criminalidade, 47, 135
Critério de “verdade”, 127, 146

Desenho, importância educativa, 53, 70, 89, 90, 94, 95-98, 114, 117, 139, 151

Desenvolvimento

- cultural e científico, 53, 95, 96
- cívico e moral, 53, 96, 118, 119
- físico e mental, 136

Despesas com o ensino, 46, 63, 93, 119, 134

Determinismo, 47, 106, 108, 110, 114

Diário da Bahia, 58, 82

Diário de Notícias, 39

Didática

- princípios de, 115
- uso do termo, 116

Disciplinas e atividades educativas, 117

Documentação sobre a vida brasileira, 120, 122

Economia política, 118

Educação artística, 53, 152

Educação comparada, 63, 66, 67, 94, 120, 122

Educação e suas relações com:

- a arte, 53, 90, 95, 152
- a ciência, 61, 97, 101, 111, 146
- a democracia, 39, 40, 67
- a economia, 49, 61, 67, 71, 96, 97, 105, 118, 132-134
- a liberdade, 40, 46, 75, 109
- a segurança nacional, 75, 134
- as classes sociais, 49, 70
- o caráter nacional, 43, 53

Educação feminina, 53

Educação física, 53, 95, 112, 117, 139, 140

Educação higiênica *ver* Educação Física

Educação moral, 70, 152

Educação técnica, 45, 49, 67, 94, 96, 97

Educação popular, 39, 44, 46, 49, 50, 54, 61, 67, 93, 97

Ensino:

- ativo, 53, 68, 69, 116, 147
- formalista, 137
- intuitivo, 68, 83, 84, 94, 117-147
- médio, ou secundário, 49, 64, 67, 92, 94, 95, 125
- primário, 49, 64, 67, 83, 92-95, 125
- religioso, 128
- superior, 49, 64, 65, 92, 94, 125
- verbalista, 50, 116

Escola da Glória, 84

Escola leiga, 48, 119, 129

Escola normal, 64, 83-84

Escritos pedagógicos de Rui:

- caracterização geral, 35, 36, 57, 65
- época da produção, 38, 125
- fontes, 41, 99-122

- influência no país, 36, 84
- posição em Obras completas, 35, 36, 125
- roteiro para seu estudo, 66, 89-98
- valor atual, 52, 69, 94

Estado, funções na educação, 97, 127, 130

Estatística escolar, 48, 95, 103, 119, 141

Ética, 42

Evolucionismo, 108, 109, 111

Exposição Internacional de Filadélfia, 78, 90, 95, 122

Exposição Internacional de Paris, 95, 122

Exposição Pedagógica de 1883, 84

Exposição Universal de Viena, 118, 122

Figura paterna, influência da, 38, 50, 60, 61, 75, 76, 85, 96

Filosofia, 41, 44, 58, 107, 128

Filosofia pedagógica, 41, 90, 94, 98, 109, 112, 125

Fontes da obra pedagógica, análise, 99-122

Força criadora do povo, 106, 110

Formação e escolha dos mestres, 94, 131, 142

Formação profissional, 46

Funções cerebrais, 136

Frequência escolar, 142

Geografia, 118, 150

Geometria, 118

Henrique Laemmert & Cia, 81

História e crítica histórica, 105

História, 118, 151

Higiene escolar, 67, 120, 141

Idealismo institucional, 43, 47, 109

Ignorância e miséria, 39, 60, 75, 96-97, 126, 135

Ignorância dos pais, 136

Imperativo categórico, 42, 54

Imperial Liceu Pedro II, 49, 64, 67

Indústria nacional, 97, 133

Instituições sociais, 45

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 48

Instruir, instrução, 42, 45, 46, 97, 98, 118

Inventividade, 114

Jardins de infância, 66-68, 94

Juventude, formação, 137

Lei biogenética, 52, 69, 86, 112, 138

Liberalismo, 45, 46, 47, 60, 61, 96, 107

Liberdade, 36, 40, 43, 46, 58, 68, 96, 106-107, 109

Liberdade de consciência, 126

Liberdade de ensino, 47, 48, 64, 67, 107, 119, 127

Liceu de Artes e Ofícios, 50, 53, 90, 94, 95, 97

Liceu feminino, 36
Lições de coisas, 35, 36, 38, 50, 53, 73-86, 90, 94, 117, 118, 125, 147, 148
Linguagem e cultura, 138, 149

Materialismo, 111

Memorização, 50
Método e conteúdo de ensino, 94, 105, 115, 145-152
Método, fundamentos do, 49, 96, 113-114
Metodologia do desenho, 95-96
Metodologia escolar, 49, 52, 53, 68, 76, 85, 94-96, 142
Ministério de Instrução Pública, 46
Modelagem, 117
Moral, 42-43, 45, 53, 68, 119
Museu Escolar Nacional, 48, 70
Museu Pedagógico Nacional, 66, 67, 71, 92, 93

Normas didáticas especiais:

- da aritmética, 118, 150
- da geografia, 118, 150
- da história, 118, 151
- da linguagem, 149
- do desenho, 151
- do estudo científico, 118, 148
- do ensino moral, 119, 152

Obras completas de Rui Barbosa, 57, 92, 125

Obrigatoriedade escolar, 48, 64, 93, 97, 119
Observação, importância da, 136
Ordem social, 45
Organização escolar, 47, 119, 132, 141

Pedagogia, 38, 75, 94

Pedagogia integral, 35, 36, 53
Pensamento político, 39, 45, 94, 105
Planejamento do ensino, 141
Plataforma política, 89, 129, 131
Plano político, 96
Política educacional, 43, 95, 112, 126
Possibilismo, 110
Positivismo, 44, 89, 107, 128, 147
Positivismo inglês, 108, 113
Pragmatismo, 44, 45, 69, 110
Prática de ensino, 83, 116
Preparatórios, 145
Problemas nacionais, 60, 120, 126
Professor e método, 85
Programas de ensino, 116, 144
Psicologia, 52, 110, 112
Psicologia evolutiva, 115
Psicologia educacional, 95, 136

Racionalismo naturalista, 53, 54
Reforma Franscico Campos, 69
Reforma Leôncio de Carvalho, 35, 62, 64, 81, 83, 84
Religião, irreligião, 128-129
Revista da Liga do Ensino, 35, 90
Revolução industrial, 97, 106
Roteiros para estudo da obra pedagógica, 87-98
Rui Barbosa:
– amigo dos livros, 78, 102
– artigos na imprensa sobre ensino, 35, 39, 92, 125
– conhecedor de idiomas, 63, 76, 103
– defensor do homem, 44
– formação jurídica e social, 41, 58, 61, 104-105
– humanista, 96
– influência paterna, 38, 50, 60, 61, 75, 76, 85
– “marginalidade” ou “teorismo”, 40, 49, 102
– materialista, 111
– mudança nas idéias filosóficas, 36, 44, 90
– superioridade no parlamento, 63, 92
– vida política, 36, 38

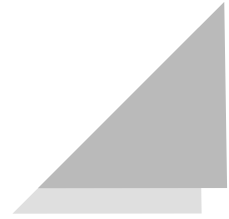
Saúde, importância da, 139
Sistema de Lancaster, 78
Sociologia educacional, 45, 95, 135
Sociologia, 44, 46, 110
Sociologismo, 42, 44, 46
Socioplástica, 47
Súmula das idéias pedagógicas, 66, 123-152

Telese social, 110
Teoria do progresso humano, 105, 108, 110
Tipografia Nacional, 82, 83

Universidade, criação de, 131
Universo de discurso, 101, 122
Utilidade social da educação, 46

Verbalismo, 50, 69, 116, 137, 138, 146, 149
Voluntarismo, 42, 114, 115

Índice de nomes



Abreu, J. Capistrano de, 42
Agostinho (Santo), 137
Aquino, João Pedro de, 50, 83
Aristóteles, 46, 126, 128
Augusto, José, 36
Ayer, 117
Azevedo, Fernando de, 70, 96

Bacon, Francis, 105-106, 117
Baer, Carlos, 111
Bagnaux, 120
Bain, Alexander, 52, 108, 113-117
Balfour, 36, 44
Bandeira Filho, A. H. de Sousa, 79
Barbosa, João, 38, 60, 75, 76, 78, 85-86
Barnes, Haris Elmer, 105
Bastos, Tavares, 46, 122, 126
Baudrillart, H., 112
Becker, Howard, 105
Bell, A., 78
Bersot, E., 120
Bert, Paul, 111, 145
Blanc, Louis, 102
Bonaparte, Napoleão, 40, 127
Borges, Abílio, 60, 75
Brachet, 106
Brancoft, 106
Brasil, Tomás Pompeu de Sousa, 120
Braun, 120, 122
Bréal, Michel, 85, 117, 146
Bright, John, 61, 109

Brouard, 118
Brougham (Lord), 46, 126
Buck, A. Albert, 120
Buisson, Ferdinand, 63, 78, 79, 90, 95, 116-118, 120, 122

Calkins, Norman A., 35, 52, 54, 78-85, 90, 117
Campos, Francisco, 69
Campos, Martinho de, 36, 39, 60, 81, 93
Capanema, Gustavo, 48, 70
Carlyle, 42, 142
Carmo, José Joaquim do, 83
Carvalho, A. Gontijo de, 38
Carvalho, Carlos Leôncio de, 35, 62, 64, 67, 81
Cassirer, E., 42
Cavalcanti, Amaro, 50, 83
Chevalier, M., 106
Clarke, Edward, 111
Cobden, Richard, 109, 120
Collin, Augusto, 102
Comenius, 68, 78, 115
Compayré, G., 113
Comte, Augusto, 45, 54, 103, 107, 108, 128
Condorcet, 103, 105
Costa, Adolfo Vitório da, 83
Couto, Miguel, 36
Curtius, Ernest, 105, 112

Dantas, F. C. San Tiago, 46
Dantas, Manuel Pinto de Serra, 82
Dantas, Rodolfo de Souza, 35, 36, 38, 58, 60, 78, 80, 81, 82, 90, 93
Darwin, Charles, 111
Decroly, Ovide, 68
Descartes, René, 105
Dewey, John, 41, 84
Dittes, Frederic, 113
Dória, Antônio de Sampaio, 36, 41, 52
Dória, Franklin, 62, 70, 71, 92
Dupont-White, 106
Durkheim, E., 44

Eucken, Rudolf, 54
Escott, T. H., 106

Fénelon, 117
Ferrière, Adolphe, 52, 69
Fichte, 43, 44, 47, 54, 69, 107-109, 114, 126
Fossangrives, 120
Freitas, M. A. Teixeira de, 36, 48
Froebel, Frédéric, 52, 66, 68, 84, 112, 114, 136

Galloway, Robert, 54, 118, 120
George, Henry, 112

Goethe, 53-54, 95
Graves, F. R., 79
Guanabara, Alcindo, 41
Guillaume, J., 119
Guizot, 103, 106

Hall, Stanley, 52
Harris, William, 84
Hasselman, Frederico, 98
Hawkins, Dexter, 120
Heine, Henri, 102
Herbart, João Frederico, 68, 79, 113
Heródoto, 105, 112
Hippéau, 63, 117, 118, 120, 122
Hobbes, 40
Hotze, C. L., 118
Humboldt, 39, 126
Huxley, T. H., 70, 111, 116, 118, 119

Jacobina, Antônio de Araújo Ferreira, 60, 76, 80-83, 93
Jacobina, Isabel, 78
Jaeger, W., 41
James, William, 52
Javal, 120
Jevons, Stanley, 118

Kant, 39, 42, 43, 54, 69, 96, 109, 114, 118
Kilpatrick, William H., 69

Laboulaye, 102
Lacerda, Joaquim Maria de, 120
Lacombe, Américo Jacobina, 36, 78, 81, 92, 98
Lagout, Ed., 118
Laisné, 117
Lancaster, Joseph, 78
Laveleye, Emile-Louis, 102, 106, 110, 112, 120
Leão, A. Carneiro, 36
Lecky, 106
Leibniz, 46, 126
Leitão, Antônio Cândido da Cunha, 83
Leslie, Eleanor, 78
Levasseur, E., 118
Lima, Alceu Amoroso, 44
Lincoln, Abraão, 134
Littré, Émile, 44, 107, 108, 128
Locke, John, 114, 115
Loiola, Inácio de (Santo), 111
Lowe, Robert, 40, 75
Lubbock, J., 118
Lutero, 148

Macaé (Visconde de), 78
Macaúbas (Barão de), 50, 83
Machado, Pinheiro, 40
Maciel, Francisco Antunes, 82
MacMurray, Charles, 84
MacMurray, Frank, 84
Mamoré (Barão de), 50, 83
Mangabeira, João, 38
Mann, Horace, 79, 132
Mariani, Clemente, 41
Martin, 66
Martins, G. Silveira, 60
Martins, Oliveira, 106
Maudsley, Henry, 111
May, Th., 106
Mendel, Gregório, 111
Michelet, Jules, 106, 110
Mill, John Stuart, 85, 107, 108, 113
Mismer, Charles, 116
Moacir, Primitivo, 50, 72, 84
Monroe, W. S., 79
Montaigne, 105-106
Montalembert, 128
Montheit, James, 118
Moreira, Thiers Martins, 57, 60, 92, 106
Müller, Johannes, 111
Muller, Max, 117

Neef, Joseph, 79
Nichols, G. W., 117

Oliveira, Almeida de, 92
Oliveira, João José Barbosa de *ver* Barbosa, João
Oliveira, Veloso de, 122
Ortega y Gasset, 40
Owen, Robert, 109

Paranaguá (Visconde de), 82
Paz, Eugène, 117
Peabody, Elizabeth, 68
Peixoto, Afrânio, 36, 47
Pelletan, Eugène, 102
Pereira, Batista, 102
Pereira, Costa, 120
Pereira, Lafayette Rodrigues, 82
Pestalozzi, J. H., 44, 51, 52, 68, 78, 79, 84, 85, 112, 114
Pimentel, Aureliano Pereira Correia, 83
Pires, Homero, 42, 102
Platão, 39, 41
Pombal (Marquês de), 36, 95, 103
Prévost-Paradol, 112

Rabelais, 117, 147
Ratke, 68, 115
Reale, Miguel, 44
Rêgo, Oziel Bordeaux, 36
Renan, Ernest, 36, 96, 102, 105, 111
Renault, Abgar, 26
Rendu, E., 117, 120
Rianta, 120
Ribeiro, Júlio, 117
Rivadavia, 46, 126
Rogers, Thorold, 129
Romero, Sílvio, 36, 102
Roosevelt, 129
Rousseau, 39, 84
Ruskin, 95, 118

Sá, F. Franco de, 83
Saraiva, 60
Sarmiento, D. F., 40, 67, 75, 120
Serva, Mário Pinto, 36
Schelling, 43
Schenstrom, R., 117
Schiller, 54
Schleiden, 111
Schmidt, F., 44
Schwann, 111
Sheldon, Edward, 79
Simon, Jules, 102
Sinimbu (Visconde de), 60, 62
Smith, Walter, 117
Soares, José Carlos de Macedo, 48
Sousa, Monteiro de, 36
Spencer, Herbert, 44, 52, 54, 63, 67, 84, 85, 107, 108, 110, 111, 113-116, 118, 120
Spínola, Bonfim, 62
Stein (Barão de), 126
Stetson, 117

Thiers *ver* Moreira, Thiers, 106
Trouillet, 117

Vargas, Getúlio, 70
Vasconcellos, Joaquim de, 117
Vasconcelos, Bernardo de, 78
Veloso, Pedro Leão, 82
Veríssimo, José, 36
Viana, J. F. Oliveira, 40
Viana Filho, Luís, 60, 98
Vieira, J. Meneses, 50
Vieira, José, 38
Vieira, Ulisses, 62
Villey, Edmond, 107

Virchow, 111

Voltaire, 70

Yabar, Luís, 98

Youmans, E., 118

Walpole, S., 106

Ward, Lester, 110

Washington, 40

Whately, 139

Whewell, W., 113

Wickersham, 120

Wyrouboff, G., 107

Wundt, W., 111

Zeller, 105, 112