

## AS NOTAS DE SÍLVIO ROMERO E O CULTURALISMO DO SÉCULO XIX

---

*Jorge Carvalho do Nascimento*

A recuperação das discussões e dos textos sobre política educacional produzidos por no Brasil do século XIX é um importante instrumento para a compreensão do quadro das idéias e das práticas pedagógicas nos anos 800. Esta é uma tarefa nem sempre muito fácil de realizar, uma vez que a indigência dos arquivos brasileiros faz com que muitos documentos importantes se percam. Daí a importância desta iniciativa tomada pela revista História da Educação/ASPHE, publicando aqui o texto “Notas sobre o ensino público”, escrito e publicado por Sílvio Romero em 1884/1901.

As idéias de Sílvio Romero sobre Educação encontram suporte nos livros que ele mantinha em sua biblioteca, quando morreu, no ano de 1914. Na coleção de 1717 exemplares preservada na Biblioteca Pública Epifânio Dórea, em Aracaju, 107 livros constituem um acervo especializado em temas educacionais. Os textos do inglês Herbert Spencer foram lidos pelo intelectual brasileiro na sua edição em francês<sup>1</sup>, do mesmo modo que foi esta a língua na qual Romero teve acesso ao pensamento de William James<sup>2</sup>, dois intelectuais que admirava. O estatuto científico que a Biologia e a Psicologia vinham oferecendo à Educação, desde as últimas décadas do século XIX, entusiasmou Romero. No seu acervo de 107 livros sobre

---

<sup>1</sup> SPENCER, Herbert. De l'éducation intellectuelle, morale et physique. 9. ed. Paris: Félix Alcan, 1894; SPENCER, Herbert. Educación intelectual moral y física. Valencia: F. Sempere, [18--?]; SPENCER, Herbert. Principes de psychologie. Trad. par Th. Ribot et A. Espinas. Paris: Félix Alcan, 1874. 2 v.

<sup>2</sup> JAMES, William. L'idée de vérité. Trad. par L. Veil et Maxime David. Paris: Félix Alcan, 1913; JAMES, William. Philosophie de l'expérience. Trad. par E. Le Brun et M. Paris. Paris: Ernest Flammarion, 1910.

Educação, 33 são dedicados a temas dessa natureza. Na sua biblioteca, todavia há pelo menos uma ausência digna de registro. Trata-se do livro do fisiologista e reitor da Universidade de Berlim, Du Bois-Reymond, publicado em 1867 sob o título *L'enseignement au point de vie national*. O texto do intelectual alemão tomara como base uma conferência que este fizera sob o título de “História da civilização e da ciência”. Nele, o autor brasileiro localizou os argumentos teóricos que esgrimiou no seu mais importante trabalho a respeito da Educação: “Notas sobre o ensino público”.

Batizado Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos, Romero nasceu em Sergipe, no dia 21 de abril de 1851, na vila de Lagarto, uma das povoações mais prósperas da Província. A partir de 1863 foi para o Rio de Janeiro, estudar no Atheneu Fluminense, e em 1868, aos 17 anos, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, tornando-se bacharel em 1873. No ano de 1874 voltou para Sergipe, onde foi promotor e deputado provincial. A partir de 1878 estava outra vez na Corte, onde trabalhou como juiz de Direito, em Parati, e professor do Colégio Pedro II. Em 1897, ingressou na Academia Brasileira de Letras. Em 1900 foi eleito deputado federal por Sergipe. Ao morrer havia gerado uma prole de 19 filhos, resultantes de três casamentos.

As idéias de Sílvio Romero constituíram, juntamente com o pensamento de Tobias Barreto, o núcleo da chamada Escola do Recife, balizando o movimento que se consolidou, durante a segunda metade do século XIX, na Faculdade de Direito pernambucana. Articuladora de um amplo debate livre no Brasil, a Escola do Recife abriu o pensamento brasileiro para correntes filosóficas que tinham pouca circulação no país. A defesa das idéias materialistas cimentou o pensamento de Sílvio Romero em torno de posições anticlericais, transformando-o numa espécie de missionário da ciência. A fase da vida brasileira que ele inaugurou, ao lado de Tobias Barreto, tinha o espírito crítico como seiva. A visão de modernidade que buscou consolidar propunha a eliminação do que afirmava ser o prolongamento incômodo do

dogmatismo do passado, fundado numa concepção metafísica do homem e do mundo, que Romero condenava de maneira veemente.

Muitas vezes tomado como entusiasta do Positivismo, Romero produziu a maior parte das suas idéias combatendo o projeto positivista. As polêmicas que sustentou contra o ponto de vista de intelectuais, como José Veríssimo, são um bom atestado da sua posição. Tendo incorporado algumas idéias comteanas nos primeiros anos da sua vida intelectual, Sílvio rompeu com o Positivismo e era freqüentemente contestado por vários positivistas. O livro Doutrina contra doutrina, escrito por Romero, tem a crítica ao Positivismo como seu objeto central. Um artigo publicado por José Veríssimo na Revista Brasileira fez a animosidade entre ambos chegar às raias da intolerância. A forma como Veríssimo o criticou irritou profundamente Sílvio Romero. Romero passou a fustigar José Veríssimo em artigos que publicava nos jornais do Rio de Janeiro. Veríssimo respondeu publicando, pela editora Garnier, o livro Que é Literatura? As últimas 60 páginas do livro são dedicadas a provocar Sílvio Romero. Em 1910, Sílvio Romero publicou o livro Zeverissimações ineptas da crítica (repulsas e desabafos), pela Editora do Porto. A polêmica mobilizou toda a intelectualidade brasileira dos primeiros anos do século XX. No Recife, o então ainda jovem jornalista Assis Chateaubriand publicou cinco artigos no Jornal Pequeno, em defesa de José Veríssimo. Os artigos foram transformados no livro A morte da polidez. O jornalista e poeta Osório Duque Estrada, autor da letra do Hino Nacional Brasileiro, publicou artigos no jornal Correio da Manhã, do Rio de Janeiro, defendendo Sílvio Romero.

Tendo se consolidado como um intelectual importante, durante a segunda metade do século XIX, Sílvio Romero viu chegar o século XX aos 50 anos de idade e com o reconhecimento de ser o mais importante crítico literário brasileiro. Virulento e passional, Sílvio era sem dúvida nenhuma um dos intelectuais mais vaidosos dentre aqueles que viveram a segunda metade dos

anos oitocentos. A sua coleção de desafetos era inesgotável. Convivia socialmente com José Veríssimo, mas mantinha com este uma acirrada disputa pelo domínio da cultura nacional.

Sílvio Romero começou a escrever e participar de polêmicas desde os 18 anos de idade, quando estudava Direito em Recife, causando pânico a alguns e obtendo a admiração de outros, conforme anotou Araripe Junior. Foi muito forte no seu pensamento, desde o início, a necessidade de desmistificar tudo que examinava, formando uma “concepção de crítica concebida como vasta e complexa atividade de análise realista e rejeição de preconceitos mentais, com vistas a uma reavaliação objetiva de toda a cultura”<sup>3</sup>. Sílvio Romero foi autor de uma História da Literatura Brasileira e iniciador entre nós dos estudos sobre Folclore e Literatura Popular, recolhendo e analisando romances, chácaras, advinhas, contos populares, literatura de cordel, cantigas e provérbios.

A reforma do pensamento foi o caminho escolhido por Sílvio Romero como via de acesso às reformas sociais. Para ele, estava muito claro que realizações, discursos e projetos têm valores diferentes. Por isto, buscou um discurso através do qual pudesse convencer a intelectualidade brasileira quanto a viabilidade de um novo projeto. Preocupado com o que entendia ser a ausência de um projeto nacional brasileiro, ele foi articulador de um discurso que, a partir do tema da cultura, propunha a galvanização do Estado nacional. A partir das duas últimas décadas do século XIX, Romero começou a realizar leituras e a esboçar um pensamento pedagógico entusiasmado com os novos rumos que a Pedagogia tomava, principalmente na Alemanha, criticando de modo contundente algumas idéias pedagógicas assumidas por intelectuais franceses.

---

<sup>3</sup> Cf. CÂNDIDO, Antônio. Sílvio Romero: Teoria, Crítica e História Literária. Rio de Janeiro/São Paulo: Livros Técnicos e Científicos/Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p. XIV.

O texto “Notas sobre o ensino público” foi inicialmente uma monografia apresentada por Sílvio Romero durante o Congresso de Instrução Pública que aconteceu no Rio de Janeiro, em 1883. O texto permite compreender o debate pedagógico que se travava no Brasil, durante o século XIX, sob a influência da *Kultur* alemã.

A sua experiência docente foi adquirida no Colégio Pedro II, onde ingressou por concurso público, em 1882. À sua maneira, Romero lutava contra o que dizia ser a mentalidade que chamava de “reacionária e retrógrada” do ensino brasileiro. Vários dos seus trabalhos, que tiveram a educação como temática, foram publicados na revista *Lucros e Perdas*.

Nesse período, Sílvio Romero privilegiou os estudos em Educação a partir das questões de Filosofia e do ensino secundário. Fez críticas ao fato de a escola brasileira haver reduzido o ensino de Filosofia a uma só matéria – o ensino da Lógica – e defendeu ardorosamente o ensino de disciplinas como Psicologia, Metafísica, Ontologia e História da Filosofia. Também, durante o período em que trabalhou no Rio de Janeiro, para o jornal “Diário de Notícias”, Sílvio Romero escreve muitos artigos sobre o ensino público<sup>4</sup>.

Publicado pela primeira vez em 1884, o texto “Notas sobre o ensino público” expressa na sua primeira edição o engajamento de Sílvio na campanha republicana, apesar das restrições que fazia aos positivistas. A versão que circula neste periódico é o texto da edição de 1901, publicado em uma coletânea intitulada *Ensaio de Sociologia e Literatura*. Nesta versão, Sílvio Romero revela a sua posição de crítico da ação do governo presidencialista republicano, incorporando observações irônicas sobre a política educacional de Benjamin Constant.

---

<sup>4</sup> Cf. NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX. Londrina: Editora UEL, 1999. p. 214.

A discussão de Sílvio Romero, no texto de 1901, gravita em torno de sete temas básicos: o Estado nacional; ensino público X ensino privado; a liberdade de ensino; a influência estrangeira na Educação brasileira; o ensino primário; o ensino secundário e o ensino superior.

Sob o seu entendimento, a consolidação do Estado nacional moderno requeria uma expansão intelectual permanente da população. “A expansão intelectual é uma resultante da própria existência do agregado político e nacional”<sup>5</sup>. Esse Estado que requeria a expansão intelectual era o responsável pela unidade do espírito nacional, o que a seu ver justificava o caráter nacional da Educação e do ensino que marcaram a Pedagogia do século XIX. Um ensino desse tipo precisaria ser fundado pelas aptidões étnicas da nação, embasado na realidade da vida, na sua história, na sua índole, nas suas aspirações fundamentais. Um ensino que fortalecesse as qualidades nativas da raça, robustecesse o gênio nacional e afirmasse a individualidade das pessoas, tendo como pano de fundo a preocupação nacionalista patriota, a consagração do que ele chamava de indigenismo digno. A relação Estado nacional/ensino, tal como a via Sílvio Romero, era o que dava sentido à estima própria que todo indivíduo deveria ter de si mesmo; – interpretava o que para as nações se traduzia como consciência do seu valor e confiança no seu destino. Por força desse tipo de relação, assim como o Estado deveria ter responsabilidades como agente da promoção do progresso e assumir tarefas na Economia, deveria destinar parte significativa do seu orçamento para zelar pela instrução pública. Dever que no caso do Estado nacional brasileiro teria que ser um encargo do poder central, se executados os moldes do figurino de Romero.

Essas e as outras concepções que defendia em Educação, o próprio Romero revelava serem inspiradas na Pedagogia e na

---

<sup>5</sup> ROMERO, Sílvio. “Notas sobre o ensino público”. In: *Ensaios de Sociologia e Literatura*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1901. p. 130.

teoria do Estado de origens alemã. Para ele, somente o modelo da reforma educacional da Alemanha poderia ajudar a Educação brasileira.

**Jorge Carvalho do Nascimento** é Professor do Departamento de História e do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Foi coordenador do Mestrado em Educação da UFS. Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou como pesquisador (bolsa sanduiche CAPES) na Johan Wolfgang Goethe Universität de Frankfurt, na República Federal da Alemanha. Publicou, dentre outros, os seguintes livros: A Escola de Baden-Powell: cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de Estado no Brasil, em 2008; Intelectuais da Educação: Sílvio Romero, José Calasans e outros professores, em 2007; Ensino superior, Educação escolar e práticas educativas extra-escolares, em 2006; Problemas de Educação escolar e extra-escolar, em 2005; Memórias do Aprendizado, em 2004; Historiografia Educacional Sergipana, em 2003; A cultura ocultada, em 1998;

Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação de Ciências Humanas, Departamento de História.

Avenida Marechal Rondon s/n

Rosa Elze

49100-000 - São Cristóvão, SE - Brasil

Telefone: (79) 32126740 Fax: (79) 32126759

E-mail: [jorge@ufs.br](mailto:jorge@ufs.br)

Recebido em: 20/08/2007

Aprovado em: 15/02/2008



# NOTAS SOBRE O ENSINO PÚBLICO<sup>1</sup>

---

Silvio Romero

## I. O ensino e a União

O que pretendemos escrever sobre o ensino público entre nós vai ser muito diverso de tudo quanto neste país tem sido publicado nesta matéria nos derradeiros vinte anos.

E vai ser diferente, não porque o julgemos melhor; pois que não somos tão insensatos, como a muitos agradaria acreditar; e sim porque, em vez de um tecido de citações, como é de moda em tais assuntos, preferimos dar apenas a nossa opinião particular, oriunda da prática do magistério, sem a mais leve preocupação, o mais das vezes, do que se pratica lá fora. Nossa leitura pedagógica não é, infelizmente, muito vasta e, por isso, se nos antolha mais acertado dizer o que temos visto e examinado por nossos próprios olhos do que cercamo-nos agora de livros e caminhar nos ombros dos outros. De pedagogices *livrescas* já andamos de sobra gafos, e o ensino nesta terra começou a desandar justamente, exatamente depois que entramos a encher a boca de palavrões sonoros e farfalhantes, *como recentes processos, modernas orientações, intuições realistas, instrução integral... el le reste!* Um tal ou qual conhecimento da índole do povo, que presumimos ter, por have-lo estudado sob formas várias, quer parecer-nos, às vezes, que nos habilita a dizer alguma coisa que não é de todo para desprezar.

E pois, vamos ao assunto e sem mais preâmbulos.

A questão do ensino público entre nós só terá um sentido racional, quando for presa à questão geral de nossa organização política e ainda mais as nossas condições sociais, e for

---

<sup>1</sup> Texto retirado da obra “Ensaio de Sociologia e Literatura”, coletânea de textos do autor (Rio de Janeiro, H. Garnier, 1901, p.127-216). Digitado por Tatiane de F. Emel (PIBIC/CNPq), João P. da Rocha (BIC/FAPERGS), revisado por Maria Helena C. Bastos (PUCRS).

um desdobramento normal de nossas aptidões étnicas e históricas. Fora desse plano tudo quanto se disser será, talvez muito bonito no papel, mas sem o mínimo valor no terreno maninho da aplicação e da prática.

Temos nós aqui o ensino primário, o secundário, o superior e o normal mais ou menos organizados. Mas quais são os agentes, os fatores desses vários ramos da instrução?

A União, os Estados, as municipalidades, as associações, os indivíduos; é a resposta, por assim dizer teórica, que não esclarece a realidade positiva dos fatos. E assim que o ensino primário escapa de todo à influência da União, o normal completamente lhe saiu das mãos, e o secundário e superior lhe vão fugindo, e, até certo ponto, com razão.

Será isto acertado sob todos os pontos de vista?

Bem sabemos que é hoje uma opinião repetida e rebutalhada em todos os sentidos a conveniência de retirar do Estado um certo número de funções e deixá-las a sociedade, que *fará da se*. Credos políticos e filosóficos de cores diversas, separados em questões múltiplas e variadíssimas, estão, entretanto, de acordo neste ponto. Mas numa República federativa, onde a União cabe a função suprema de manter a coesão nacional, será de bom aviso tirar-lhe toda e qualquer ingerência no ensino público?

A fiscalização dos governichos dos Estados, com sua politiquice ossificada, com suas preocupações motinas de cambalachos de campanário, será a mais conveniente sob todos os aspectos e em toda a linha? Eis a questão, a que vamos responder, não consultando os tratados estrangeiros; mas abrindo o livro de nossa experiência individual.

Do ensino primário e normal não se cogita na Constituição da República. Ali só se fala no ensino secundário e superior. Quanto a estes a União reservou-se, mas não privativamente, o direito de provê-los nos Estados e no Distrito Federal (Art. 35, SS 3 e 4) Terá sido bem inspirado o legislador constituinte? Duvidamos. A questão do ensino é uma das que devem ser retocadas no texto constitucional, não para conferir à

União a direção do ensino superior, do normal e de todo o secundário, senão para lhe entregar pura e completamente o ensino primário. Raciocinemos.

O ensino superior é, por sua complexidade, por suas tendências especialistas, nas sociedades modernas a preparação técnica para certas e determinadas funções e carreiras. Pressupõe um largo desenvolvimento da cultura geral, uma vida social adiantada, onde singulares necessidades aparecem e procuram naturalmente sua própria realização. Nesses centros progressivos, onde a expansão intelectual é uma resultante da própria existência do agregado político e nacional, o ensino superior surge espontaneamente, iniludivelmente, como uma função da sociedade mesma e os governos podem perfeitamente abrir mão de sua direção sem prejuízos e sem abalos. A instrução superior é, pode-se dizer, um luxo, que cabe relativamente a poucos.

Não é tudo: é um ensino que versando sobre os mais árduos pontos doutrinários, envolve necessariamente a *vexata questio* da religião e da filosofia de cada um, terreno em que o Estado não tem que por o pé sob pena de disparatar. Em tais condições, nem mesmo à União caberia ter na Capital Federal escolas superiores que fossem modelos para servirem, *si et in quantum*, de paradigmas para se modelarem por elas as criações congêneres da iniciativa particular e social deixando o resto a esta. Nem isto, abstenção completa.

Pelo o que toca ao ensino secundário já o mesmo proceder não seria acertado no Brasil, isto é, deixá-lo por toda a parte entregue à nação mesma, que procurasse sair do embaraço por meios das associações, confrarias, indivíduos, etc., conforme a capacidade de que se mostrassem dotados, esperando que a concorrência tivesse, neste terreno, em si mesma a indispensável correção. A União deveria reservar para si, neste ramo de ensino, o direito de dar na Capital Federal o modelo, que se importa não só com a obrigatoriedade legal, mas ainda pelos métodos e pelo pessoal docente.

A abstinência completa no ensino superior, deixado à sociedade, o Estado Federal, a União juntaria no secundário a intervenção forte no centro.

E o ensino primário?

Aqui a coisa muda muito de figura. A União deveria resolutamente, radicalmente ocupar-se dele por toda a vastidão do país. As razões são as seguintes:

O ensino primário é a paga inadiável que o Estado deve a todo a cidadão *brasileiro*, como cidadão, desde que o priva de votar quando é *analfabeto*. (Art.70, S2 da Const.) O ensino primário é a arma que toda a sociedade moderna é forçada a dar, como ponto de partida, na luta tremenda da organização econômica da atualidade, onde o trabalho é cheio de terríveis exigências impostas pelo capital. É, nas sociedades democráticas onde o governo não existe por favor de Deus ou dos grandes, mas por necessidade do próprio povo, a condição mais elementar do exercício do mesmo governo. Não envolve questões transcendentais de doutrina, que corram o perigo de chocar as crenças de quem quer que seja, a vista de sua própria elementaridade, e por isso pode e deve ser uma função pública geral. Não importa num luxo, não passando, ao invés, da mais urgente necessidade. Não é técnico e especializador a ponto de requerer diferenciações: é igual e o mesmo para todos.

É conveniente retirá-lo dos vai-vens e baixezas da politiquice aldeã e dar-lhes um tom em que a pátria, a grande pátria sobrepuje a tudo. É desta arte, um agente robusto e poderoso e fácilimo de união, de consolidação dos laços nacionais que se vão afrouxando desoladoramente.

Assim como nos nossos estados por maiores que sejam e mais populosos, se lhes deveria marcar um *maximum* a sua representação no Congresso da nação, e o *maximum* as suas milícias a primeira providência para que eles os Estados grandes, não sufoquem os pequenos na Federação, como o faziam no Império, e a segunda para que não organizem verdadeiros exércitos que unidos os de dois ou três, excederão de muito o exército

nacional, assim também o ensino primário, como a principal pedra para a formação do caráter do povo, deveria ser um predicado do governo geral.

Cremos ser esta hoje a tendência nos próprios Estados Unidos e o fato na Inglaterra, duas nações que sabem o que fazem. Oxalá podessemos neste ponto imitá-las!

## **II. Liberdade de ensino em geral. Obrigatoriedade do primário.**

Antes da discussão de teses mais especiais e técnicas, digamos alguma coisa da *liberdade doutrinaria de ensinar* em geral, e da *obrigatoriedade de aprender* na instrução primária.

Se existe tese discutida em todos os sentidos, relatada para todas as faces, é a da liberdade de ensino, o que não priva, alias, que corram mundo a sua conta certas idéias errôneas.

Algumas noções capitais, e entre elas a principal de todas – o que seja a própria liberdade de ensino, ainda não saíram completamente do ninho das noções obscuras.

Sobre o ponto em questão se nos deparam, antes de quaisquer outras, duas soluções: a brasileira e a prussiana.

A teoria inconscientemente admitida no Brasil sobre liberdade de ensino é puramente exterior, não penetra no âmago dos fatos, é altamente nociva e de todo errônea.

Essa liberdade consiste no poder de cada um, *quem quer que seja*, ensinar conforme os sistemas e programas *formulados pelo governo!*...

Este modo de resolver a questão é meramente exterior; porque não desce a levar a liberdade até à *matéria* e as *doutrinas* do ensino, e refere-se somente ao pessoal docente a quem, aliás, não se pedem habilitações.

É nocivo, porque, as mais das vezes, consagra à ignorância o direito de ensinar, a qualquer indivíduo; não

preparado, o poder de estragar inteligências, porque não pega o problema por sua face principal.

Justamente o inverso da doutrina alemã.

Na Alemanha não existe liberdade de ensinar no sentido de quem quer que seja, qualquer *parvenu*, poder lecionar. Só pode ali ensinar quem está inteiramente habilitado, quem tem instrução demonstrada, e, avistados a prova obtém autorização do governo. Se há, porém, este afastamento da ignorância, deixa-se, por outro lado, uma imensa latitude ao professor, quando os métodos e ao que toca à natureza das doutrinas.

O professor alemão é uma força autonômica, sua classe é estimada, sua carreira oferece atrativos e a sua preocupação principal é desenvolver a elasticidade latente dos espíritos e formar as faculdades de exame, preparar o caráter de independência da razão, e por isso o pedagogo alemão está sempre a repetir – que a *letra mata e o espírito vivifica*.

Nós não entendemos assim; supomos, para nosso uso de povo das exterioridades, que devemos rebaixar o ensino, pondo-o ao alcance de ser exercido pelos ignorantes, contanto que ilusoriamente declaremos patrimônios de todos e mostremos ao mundo pomposos programas, mas sempre revisados pelo governo! Nada de profundidade e autonomia da inteligência, decorem-se fórmulas, escravize-se o raciocínio, aprendam-se inutilidades, fuljam as douraduras aparentes, impere o charlatanismo e tudo está feito!

Ora, nós o perguntamos: qual dos métodos, qual das duas soluções da questão é mais verdadeira, mais progressiva? A resposta não pode ser duvidosa, mesmo para os espíritos obcecados.

Entendemos portanto que o dever do nosso governo se ele quer o bem servir o país, é tornar efetiva e amplíssima na lei a liberdade completa e radicalíssima de doutrinas e métodos no ensino, deitando por terra as compressões de um suposto ensino oficial por um lado, e, portanto, para que esta liberdade seja uma realidade, levantar a classe do magistério, oferecendo-lhe mais

atrativos e maiores garantias de independência, exigindo-lhe em troca instrução sólida.

Neste terreno temos já alguma liberdade, ainda que bastante lacunosa, que é preciso manter e ampliar. O ensino entre nós não é, nunca foi, senão nos tempos coloniais, o privilegio de uma classe.

Hoje a carreira do professorado está aberta a todas as capacidades.

Esta liberdade deve ser sempre mantida nos cursos particulares e penetrar fortemente nos cursos oficiais; mas sem estorvo, sem peãs de qualquer espécie.

O ideal em matéria de ensino seria, como em outras, que o Estado não se envolvesse nele, deixando esta função pura e exclusivamente aos particulares, especialmente no superior e em grande parte do secundário.

Ou seja por vícios de educação, ou por qualquer outra causa, não poderemos tão cedo alcançar essa altura. Apesar da faculdade concedida há alguns anos por lei, o ensino superior é e tem sido até aqui quase exclusivamente fornecido nas escolas governamentais: o primário ainda entregue ao oficialismo das municipalidades e dos Estados. O ensino secundário abre até certo ponto uma exceção.

Procuremos desenvolver o espírito de iniciativa neste ramo da atividade nacional.

E as doutrinas perigosas? perguntarão naturalmente.

E quais são as doutrinas perigosas? Serão as teorias filosóficas ou científicas?

Elas modificaram-se com as fases diversas que a humanidade atravessa e não há poder nenhum político, que as possa obstar. Será o *amor livre*, o *mormonismo*, o *espiritismo*, a *feiticeira*? Contra estes bastará o bom senso público e a livre concorrência. O corretivo para o mau professor é colocar um bom ao lado dele.

Em resumo:

A liberdade de ensinar se refere ao pessoal a quem se concede esta faculdade, e diz respeito principalmente as doutrinas a transmitir.

Somos de parecer que, em relação a primeira parte, isto é, as habilitações dos professores, o Estado deve conservar o seu direito de intervenção, usando dele com o máximo critério; quanto a segunda, não é da sua competência julgar de doutrinas. Para aquilatar da capacidade do professor basta-lhe submetê-lo ao exame de pessoas ilustradas e insuspeitas.

Para avaliar doutrinas falece-lhe todo o critério e começa a imperar o capricho ou prejuízo. Ao Estado cabe, porém, por todos os meios justos, zelar pela unidade do espírito nacional.

Vamos a outra questão.

Não achamos que seja ainda hoje necessário defender teoricamente o salutar princípio da obrigatoriedade do aprendizado primário. É um debate julgado e que passou ao domínio da prática.

*Facta Loquuntur.*

O princípio da obrigatoriedade do aprendizado primário é uma das conquistas mais esplêndidas da civilização moderna.

A Antiguidade e a Idade Média, que não tinham uma intuição muito justa da solidariedade humana, não podiam deixar-se imbuir das nobres aspirações de altas tendências democráticas e cosmopolíticas. O saber, o grande operário da confraternidade contemporânea, não era tido em muita elevada conta: era mesmo desdenhado por certas classes, e, portanto não poderia jamais tornar-se obrigatório.

As nações modernas, com a descoberta e desbravamento de regiões inteiras desconhecidas, com a fundação de nacionalidades novas, com o aumento pasmoso da população, com a decrepitude das velhas organizações militares, com o advento de indústrias desconhecidas, viram surgir um grande número de problemas urgentes, iniludíveis, e compreendam, que na luta pela existência os seus cidadãos não teriam de então em diante a contar só com o braço, seria necessário contar, antes e acima de tudo,

com a idéia. Daí, a alta conta em que foi tida a instrução, daí, como a arma de aperfeiçoamento e luta, o aprendizado obrigatório.

A nação ilustre, que se pode considerar o grande modelo em matéria de educação intelectual, a Prússia, é a notável mestra da escola co-ativa.

Desde os tempos do grande Frederico, a instrução publica prussiana entrou nesse caminho evolucional de amplo e auspicioso desenvolvimento. Esmagada em 1806 pelos exércitos franceses, foi, como geralmente se repete, ainda à instrução que se socorreu aquele povo para se reerguer. O resultado foi, o que todos sabem, o engrandecimento constante da pátria de Humboldt, sua marcha de vitória em vitória até Sedan....

Não foi, por certo, exclusivamente a obrigatoriedade da instrução primária que a Alemanha deveu os seus triunfos: mas à sua educação modelo deve ela grande parte se suas vantagens.

Abriremos-nos a este exemplo, que é também o dos Estados Unidos, Suíça, Dinamarca e Inglaterra.

E se tais modelos não nos convêm, por serem de povos protestantes, pertencentes às raças germânicas, gentes do norte, abriremos, nos ao exemplo recente fornecido pela nossa mestra – a França, a quem devemos sempre e sempre obedecer, na opinião dos seus devotos.

As objeções opostas à obrigatoriedade do ensino primário, tais como ofensa à liberdade dos cidadãos, ataque ao direito dos pais, etc., achamo-las tão fúteis, que não julgamos dignas de resposta.

Os meios práticos de tornar efetiva a obrigatoriedade do ensino são de três ordens: sua gratuidade, a difusão de escolas por todo o país, especialmente nos centros mais populosos, e a imposição de penas aos pais, tutores, protetores, etc..., que não mandarem à escola seus filhos, pupilos, protegidos, etc.

Estas medidas justificam-se por si mesmas. A difusão das escolas é uma condição indispensável para legitimar a exigência por parte do Estado. Se ele impõe a obrigação de

aprender aos súditos, é obvio que deve facilitar a aquisição do ensino.

A gratuidade acha-se nas mesmíssimas condições. Na Europa, em países onde abunda o pauperismo, além da gratuidade, os governos e municipalidades distribuem às crianças desvalidas – roupas, livros e utensílios indispensáveis ao ensino.

Para isto provaca-se a criação de comissões escolares com certos fundos, etc. Quanto às penas, devem ser: multas, perda de certos direitos políticos e prisão em casos de tenaz reincidência.

Pertence ao tino e perspicácia do legislador graduar convenientemente, atentas certas circunstâncias práticas, a maior ou menor intensidade dessas penas.

### **III. Espírito do ensino, principalmente primário e secundário.**

Não há dúvida: existem certos fenômenos sociais que seguem marcha cometaria, aparecendo periodicamente em lapsos de tempo mais ou menos longos. Tem-se notado que, de séculos a séculos, determinados fenômenos reaparecem com uma regularidade cíclica singular.

As questões que dizem respeito ao ensino público estão, ao que parece, neste número. No último quartel do século XVII estiveram elas na ordem do dia.

Desapareceram, mais ou menos completamente, da cena, para surgirem de maneira totalmente tumultuária e desusada nos últimos decênios do século passado. Ei-las que botam de novo as faces de fora neste final de século e com um barulho extraordinário.

No século XVIII o plano, a pretensão, o ideal era a educação dos *príncipes*, como preparo e condição para obter a felicidade dos povos.

Em nosso tempo a propaganda mudou de direção, de sistema: procura-se influir diretamente na educação do povo, no intuito de abrir-lhe novas perspectivas de progresso e de liberdade.

Outrora os filósofos escreviam tratados para a educação dos jovens candidatos ao trono; hoje publicam livros para a direção imediata do aprendizado popular. Sabe-se, pela história, que a antiga propaganda não produziu frutos que tivessem valor... E a moderna campanha será mais feliz? Os velhos processos de ensino eram certamente mancos e rotineiros; em compensação, porém os novos são abstrusos, complicados, anárquicos, cheios de dificuldades, algumas quase insuperáveis.

Os diversos sistemas filosóficos, as diferentes seitas científicas, as múltiplas escolas literárias, os variados partidos políticos, todos *una voce*, vieram meter a sua enfiada de pretensões nas doutrinas da pedagogia, por tal arte que já hoje em dia, existe alguma coisa de mais alarmante do que a anarquia política, ou a anarquia industrial, é, como cremos já ter sido dito por alguém, anarquia pedagógica.

O que podemos afirmar, por nossa prática e direta observação, é que jamais esteve, entre nós, tão decadente o ensino público, jamais eles se debateu com tão deplorável estado, como atualmente, depois do abandono dos velhos sistemas, antes que estivéssemos aptos a empregar os novos métodos.

Exatamente hoje, repetimos, quando toda a gente vive a atordoar os ares com as *questões do ensino, os nossos processos, a moderna orientação, as normas da pedagogia moderna, a educação científica*, e quejandos brados de trefega pedanteria, precisamente agora é que não possuímos um colégio que preste, um Liceu que valha alguma coisa, estudantes que se apliquem com o mesmo fervor dos velhos tempos, professores que tenham pleno gosto e plena confiança em sua carreira.

Escusado é protestar que falamos em tese, bem longe de personalidades, em um sentido inteiramente geral.

Não é para juntar mais uma voz à anarquia e ao desalento de todos que vimos folhear também o livro de nossas desilusões em matéria de ensino.

Não somos do número daqueles que acreditam piamente devermos voltar ao passado neste ponto. Voltar como e porque meio? As viagens retroativas são sempre estafantes e prejudiciais aos povos. Andar para diante é nosso dever: porém andar como, qual deve ser o guia, que nos avise dos tropeços e sinuosidades da estrada?

Eis a questão.

O Brasil, como outros povos da América, não escapou às agitações pedagogistas.

O *engoement* chegou até nós. É força curvamos-nos a ele; ninguém se liberta de todo de seu meio e ainda menos de seu tempo.

As nações americanas, distanciadas notavelmente dos povos europeus em tudo quanto representa a cultura real, em tudo aquilo que é o fruto do qual uma longa *evolução* é a flor, as nações da América tem, todavia, um doloroso destino a cumprir: estarem ao par dos vícios da Europa e serem a vítima deles. No que diz respeito às dificultosas conquistas, que demandam tempo e lutas porfiadas, a *assimetria* é completa; no que se refere a erros, disparates, vícios, desvios sociais, perfeito e exato *sincronismo*.

Tanto é verdade, que o mal é sempre fácil de propagar-se.

O Brasil, pois, não tinha meio de escapar à invasão da enxurrada pedagógica. Ela veio e alastrou despoticamente.

Mas agora perguntamos nós: que havemos lucrado com os livros, brochuras, pareceres, relatórios, revistas, projetos, planos, e quanto outros artefatos do gênero têm aparecido sobre o assunto?

Nada, ou quase nada. Qualquer outra resposta não será sincera.

Alguma outra coisa para a *vista*, alguma coisa para dar o que *falar*, para despertar, por qualquer motivo, a atenção, e mais nada.

Resultado benéfico, positivo, real, não conhecemos.

Nem é de hoje só o mal.

Desde o tempo do príncipe consorte as questões de ensino foram ilusões *para inglês ver*, segundo a frase da moda.

Exposições *pedagógicas*, congresso *pedagógico*, conferências *pedagógicas*, museu *pedagógico*... tudo isto era para armar ao efeito.

Quereis uma prova? Estudai a *literatura* do assunto no país.

Se fizerdes exceção de algumas paginas dos srs. Ruy Barbosa, Herculano Bandeira, José Verissimo e Arthur Orlando, o resto deve ir para o fogo em quase sua totalidade.

É uma literatura de retalhos e fragmentos, muito terra a terra, sob a forma sempre de *relatórios, informações ou pareceres*. – Nada de doutrinas próprias, de observações e experiências diretas, de mediação ou crítica original sobre os problemas precípuos ao assunto. Os autores por via de regra, dizem sempre – em tal parte faz-se isto ou aquilo, em tal outra parte pratica-se deste ou daquele modo e mais nada.

E do meio dessa esterilidade, apenas talvez evitada pelos quatro autores acima lembrados, nada pode sair de proveitoso, porque ali falta o principal: porque falta justamente aquilo que nos podia ilustrar: o espírito, a alma das organizações que são materialmente indicadas sem ser compreendidas.

Há vinte anos são estudadas neste país as questões da instrução publica.

Sabe-se que tais assuntos, para ser entendidos e resolvidos com acerto demandam trabalhos prévios de estatística. Quem os fez entre nós? Ninguém.

Demandam estudos de psicologia popular para que se bem compreendam a índole, as aptidões, as tendências, os ideais nacionais.

Quem os fez entre nós? Ninguém.

Demandam grandes estudos históricos e geográficos sobre o país, mandamos preparar pelo governo, por estarem acima das forças do indivíduo isolado, numa região tão grande e de tão difíceis comunicações.

Quem os fez metódicos, regulares, certos para serem utilizados no ensino? Ninguém.

Toda e qualquer modificação, toda e qualquer reforma de antiquados hábitos, só é acertada e viável quando é apenas uma consequência de premissas dadas; quando, por outros termos, é uma proteção de antecedentes históricos. E, entre nós, quem já se lembrou de estudar e escrever a história da instrução publica nesta parte da América?

Quais as matérias entre nós lecionadas no primeiro século da conquista? Quais os livros de classe? Quais os métodos? E no século seguinte? E no século XVIII? E nos tempos de D. João VI, e mesmo de D. Pedro I? Quais as reformas operadas no decorrer destes três séculos?

Em que proporção desenvolveu-se o ensino primário? Qual a sua frequência? Qual a organização do ensino secundário ou de *humanidades*? Qual nele a parte da matemática? Qual a parte das *línguas clássicas*? Qual o Estado do ensino das *ciências naturais* até os dias da Regência?

E o ensino superior como nasceu e desenvolveu?

São questões que nunca foram levantadas no Brasil. São perguntas a que ninguém, absolutamente ninguém, sabe responder atualmente neste país.

E é por aí que deviam ter começado os reformadores.

Nem também nós poderemos, na precipitação de escritos próprios de simples colaboração periódica, elucidar tão grave obscuridade histórica já de si demasiado embaraçosa diante do mutismo dos cronistas e escritos antigos.

As questões de educação e instrução popular não tinham aos olhos de nossos antepassados o mesmo valor teórico e social que hoje se lhes dá. O mesmo acontecia em geral com todos os

assuntos, que são elementos da história da *cultura* humana, hoje tão notados, tão exagerados até por vezes.

Uma nova concepção da história trouxe para o primeiro exatamente aqueles assuntos que outrora, ocupavam o terceiro ou quarto plano.

Os reis, *as aristocracias*, os grandes *atores* das mortíferas batalhas deixaram a frente da tela e foram postar-se atrás dos obscuros operários das idéias, das doutrinas, dos sistemas, atrás de todos aqueles que não contribuído, por qualquer forma, para distender os raios da inteligência humana e aliviar as penas de nossos semelhantes.

Já bem se compreende a obscuridade em que livros e professores deveriam ficar aos olhos de nossos cronistas e velhos historiadores.

Ainda assim, vimos alguma coisa que pode ser joeirada em Cardim, Anchieta, Nóbrega, Jaboatão, Antonio Joaquim de Melo, Saint Hilaire e pouquíssimos outros.

Com tão poucos elementos é impossível fazer a história da instrução pública no Brasil nos tempos coloniais.

É, porém, praticável a restituição do espírito geral que a animava, e, para o que pretendemos, é quanto basta.

\*

\* \*

A espíritos superficiais, e despidos do mais elementar senso histórico, afigura-se ter sido a tal ou qual organização do ensino, que possuíamos no tempo do império, uma coisa caída das nuvens, graças aos encantos de D. Pedro e de seu velho camarada, o visconde de Bom Retiro.

Não pode haver maior cegueira. As decantadas reformas e reorganizações da instrução pública, decretadas no tempo do segundo imperador, quase sempre intempestivamente e por mero capricho de ministros sem critério, tomadas em globo, especialmente as últimas, constituem verdadeiro regresso diante do

que já possuímos, desde os tempos da colônia. É preciso que distingamos: consideradas em sua totalidade, as populações brasileiras daquele tempo estavam em grande atraso, sob o ponto de vista da instrução. Grande verdade é esta, máxima se nos reportarmos às populações sertanejas. Ainda em começos do século atual, um homem sério e observador perspicaz, qual Saint Hilaire, podia escrever palavras como estas:

“Alheios às idéias elevadas e aos impulsos generosos, quase estranhos até ao exercício das faculdades intelectuais, os sertanejos levam uma vida animal e só saem de sua apatia para afofar-se nos mais grosseiros prazeres. Só uma sólida instrução religiosa e moral poderia tirar dessa espécie de bestificação e levantar-lhes a alma à altura da dignidade humana. No atual estado das coisas só o clero lhes poderia dar aquele ensino.

Mas nós já vimos quão pouco em Minas, em geral, o clero se ocupava da instrução dos fiéis, e fácil é compreender que menor ainda deve ser o zelo de alguns poucos eclesiásticos, espalhados num país deserto, longe de toda a repressão, onde não tem a guardar nenhum decoro, onde, em uma palavra, é difícil aos exemplos dos leigos o não influírem sobre o proceder dos pastores.” Tal estado de coisas, porém, é agora o mesmo: ainda hoje, na frase de Buckle, as populações do alto centro estão, entre nós, entregues aos mais *inveterale barbarism*...

Tal situação não foi privilégio dos tempos coloniais, e podemos dizer que as populações das principais cidades, relativamente às condições da época, estavam, no tocante do ensino, mais adiantadas do que as de agora. Façamos abstração dos estrangeiros instruídos que hoje tem residência entre nós, deixemos de lado os ilusórios títulos de associações vistosas, que nada fazem, não levemos em conta a farfalhada *tapageuse* de programas assombrosos, que se não realizam, tiremos a douradura, os papéis pintados, as fitas vermelhas, as lantejoulas iriadas do nosso saber oficial, pedantesco, palavroso, e havemos de convir que no fundo não passamos de uns ignorantes, tão pomposos quanto fúteis. Nós possuímos apenas uma ilustração barata, avariada e

enfeitada com palavras bonitas, ou que o supõe ser. Nos seis ensinos – primário, secundário, superior, normal, artístico e técnico, - não somos um povo conscientemente feito e preparado. No ensino secundário, por exemplo, temos até retrogrado; no profissional é a mesma coisa, havemos andado para trás...

Ora, estes dois ensinos, por sua índole e natureza, são os mais valorosos como força estimulante e propulsora da vida progressiva de uma nação.

O primeiro é o que ajuda a formar, estender e reforçar as faculdades do homem de cultura.

E tem esta prerrogativa por vinte razões, cada qual mais concludente. É o que acompanha o homem na época da evolução autônômica do seu espírito, dos 12 aos 20 anos; é o que, pelo cultivo das línguas clássicas, de ordem sintética, dá-lhe aquela dexteridade superior da inteligência; é o que, ainda pelo cultivo dessas línguas e literaturas, fortalece-lhe o espírito e anima-lhe o coração, colocando-o no meio da corrente mais viva da civilização ocidental. Para o homem, que aspira a uma cultura humana, desinteressada e idealista, é esse o ensino fundamental.

O outro, o ensino profissional ou técnico, é o que se destina aos futuros cultores da agricultura, do comércio, das indústrias. É preciso ser de todo cego para lhe desconhecer a importância.

Pois, o império a desconheceu, deixando acabarem, deixando morrerem as criações da colônia nesse ramo do saber prático!...Igual proceder, desarrazoado e retrógrado, teve ele para com as *humanidades*.

A história da instrução popular no Brasil demonstra-o de sobejo.

Na instrução primária e superior o império alargou, pelo fato material do aumento da população e da riqueza, um pouco mais a que lhe outorgara a colônia; em instrução secundária e profissional andou, repetimos, para trás.

É assim que desapareceu completamente o estudo da língua hebraica de que tínhamos diversas cadeiras; é assim que

reduziu-se ao sofisma no ensino do Colégio de Pedro II a lição de grego, de que tínhamos também diversas cadeiras; é assim que fecharam-se algumas aulas de comércio e agricultura estabelecidas em mais de um ponto do país. Mas não é só na morte e na desapareção de mais de uma criação dos tempos coloniais que se ostenta irracional a cegueira do império. Mesmo pelo espírito, pelo método, pela severidade, pela profundidade, o ensino de humanidades decaiu pasmosamente no Brasil.

Sabemos disto, comparando a plêiade de homens, como Alexandre de Gusmão, Rodrigues Ferreira, os dois Câmaras, os dois Velosos e vinte outros que foram verdadeiras notabilidades européias, com o nosso anonimato de hoje. Sabemos disto, comparando os Andradas e as cinqüentas figuras de gigantes que fizeram de nós uma nação, com os pigmeus de hoje, que sabem frases e fórmulas, mas não sabem pensar; que têm palavreado, porém não têm idéias; que são mestres em basofias e charlatanices, mas andam aí atordoados, sem saber dar solução à serie interminada de desacertos que os afoga.

Sabemos disto, pondo um homem de cem ovados, como Vieira, filho do Colégio da Bahia, de pé isolado na superfície chata, que é hoje o Brasil, depois que cinqüenta anos de imperialismo mataram o ensino secundário, com o seu industrialismo, o seu filhotismo, o seu grosseiro materialismo da instrução, para fazer *exames*, para pagar a *matricula*, para conseguir a *carta*, para obter o *emprego*, o que é a origem do ensino a *retalho*, por caderninhos de pontos, verdadeira dosimetria da ignorância, que envenenou as quatro últimas gerações brasileiras...

Sabemos disso, comparando alguns homens que, acaso, ainda aí andam, que são daqueles que tiveram bons estudos clássicos, ao geral dos nossos *formados* de hoje, e notando a distância, a enorme distância que medeia entre um espírito cultivado metodicamente, disciplinado pela cultura organizada, e as cabeças tumultuariamente cheias, dos frangalhos desconexos de umas *modernices* suspeitas.

As questões mais sérias de hoje, em assunto pedagógico, são as que se referem ao espírito mesmo do ensino, onde se debatem a velha e nova intuição do mundo e da sociedade. Homens precipitados sem capacidade filosófica e doutrina, cabeças superficiais, desorientadas pelo espetáculo vistoso do industrialismo hodierno, entenderam de tal ser, em definitiva, o espírito dos modernos tempos e sonharam introduzir esse materialismo, essa *americanização*, até na esfera do ensino.... E foi justamente a instrução secundária que teve de ser sacrificada a esse Moloch da atualidade.

Entretanto, santa e previdente reação levanta, se já de toda a parte e começa-se a compreender que, neste assunto, a verdadeira solução, longe de ser a negação da velha instrução clássica e de seus métodos, é, ao contrário, a rejuvenescência desses processos e dessa antiga cultura humanitária e elevada. E esse renascimento vai pedir apoio justamente às mais seguras conquistas das ciências.

O novo idealismo da cultura, firmado na doutrina da evolução, representando a cadeia histórica do pensamento humano, não pode desconhecer os mais belos anéis dessa cadeia, que estão presos na Renascença, em Roma e na Grécia.

O industrialismo pedagógico não pode encontrar guarida em espíritos verdadeiramente cultos e em corações nobremente formados. Pois bem, havemos de ver que, neste caminho, mais depressa encontramos auxílio em mais de um velho antecedente da colônia do que em algumas patacoadas teatrais do império e ainda mais da atual República.

Teríamos receio de perder-nos no vasto campo das questões do ensino, região safara, onde não se acham veredas seguras que possam guiar o caminhante, se não estivéssemos resolvidos a reduzir o debate e a sistematizar as idéias.

Tem sido tão intensa e despropositada a gritaria pedagógica deste final de século, que é essa hoje uma disciplina pouco atraente para os espíritos que não se pagam com visagens e declamações.

No desejo imponderado de tudo demolir, agitaram questões, onde questões não havia, nem se supunha que pudesse haver.

Tudo serviu de alimento a uma polemização sem norte, sem critério seguro, sem ideal convicto. Não nos iremos meter nesse *cipoal*... sem saída, onde se perde o senso das lutas sérias e das idéias elevadas.

Das três mil questões, dos três mil pretensos problemas do ensino tomaremos a cautela de avistar-nos apenas com quatro ou cinco, deixando os outros aos alquimistas do dia. Eles que se deliciem, envolvendo-se aos mil fantasmas criados por sua própria imaginação.

Livros e livros fúteis andam aí a pregar desarranjadas fantasias, que muita gente tem a ingenuidade de tomar por verdades aproveitáveis.

Nesse despenhar de extravagâncias sobre o terreno do ensino público, este corre o risco de naufragar, debaixo do acúmulo de inovações por vezes completamente insensatas. É preciso muito critério para joeirar, no meio do tumulto de doutrinas e teorias que se chocam, as idéias justas e aptas a uma aplicação de bárbaros, em um status *causoe el controverlice*.

Em cada uma das três clássicas divisões da instrução, primária, secundária e superior, é interminável a desfilada de pretendidos problemas que pedem solução.

Somente alguns merecem atenção séria a quem se ocupe destes assuntos.

E neste número colocaremos somente aqueles que dizem respeito ao espírito mesmo do ensino.

Aí é que se sente bater o coração do debate.

Pode-se dizer que os adversários estão divididos em dois grupos: de um lado, os sectários dessa modéstia hodierna, chamada, com razão ou sem ela, a *americanização* da inteligência e do caráter; de outro lado, - os pugnadores em prol de uma cultura mais livre em seus vãos e intuitos, mais desinteressada em seus desígnios e aspirações.

Os primeiros apelam para a feição dos modernos tempos, que se lhes atulham duros e intransigentes em suas exigências. Estamos na fase do industrialismo: deixemos-nos de idealidades, impotentes hoje.

A evolução histórica precipitou de suas alturas todas as aristocracias e com elas também a aristocracia do talento e do saber. A função de produzir grandes idéias, grandes doutrinas, grandes obras de arte, não tem mais hoje por órgão especial uma classe determinada de indivíduos selecionados pelo privilégio do repouso e da aplicação a uma cultura determinadamente delicada e seleta. A população transbordou sobre toda a velha Europa e vai apagando todas as exceções tradicionais.

O mesmo é o que tem sido feito na América onde o plebeísmo de tudo e de todos é regra que não poderá ter exceção.

É o advento do quarto estado, o domínio da democracia pura, o reinado do proletariado em todo o mundo ocidental, desde os montes Urais até às campinas da Austrália; passando pelos pícaros dos Andes.

E quem diz quarto estado, democracia pura, proletariado, diz implicitamente luta contra as primeiras necessidades, luta pela vida no que ela tem de mais ingentemente doloroso, luta contra a miséria, que nos acena de toda a parte, e que vem a nós de todos os lados.

Num mundo destes, num momento social desta índole, não havemos mister de literatos, e sim de industriais; não havemos mister de quem saiba grego e latim, e sim de quem saiba montar uma máquina, não havemos mister quem saiba quais as correntes ideais de nossa civilização, o que nela dimana de hebreus, de gregos, de romanos, e sim de quem conheça as propriedades do *ácido fluorídrico* ou do *manganês*. Para tanto queremos, à feição, montar as peças de nosso sistema de ensino, desde o mais rudimentar.

Neste começaremos por manifestar tudo, seguindo à risca – *o nihil est intellectu...* do filósofo. Queremos o ensino pelo *aspecto das coisas práticas*, de objetos industriais acima de mais

nada. Na aula primária meteremos os rudimentos dos ofícios mais correntes na faina industrial, desde a agricultura até a arte de serralheiro, de alfaiate, de carpinteiro, de ferreiro... *el le reste...*

Nos livros de leitura nada de cantos, de lendas, de criações estéticas, de historias verídicas ou fantasiosas; exigiremos, pelo contrário receitas práticas, pedaços de física e química, tiradas sobre os sais, as tintas, suas aplicações as indústrias, sobre as madeiras, os metais, tudo bem prático. É para, desde a mais tenra idade, irmos preparando as cabeças dos pequenos para as lides da vida, os ofícios, os empregos... Nada de literatices, de retorisismos; o realismo da ciência em doses adaptáveis às diversas idades e aos diversos graus em que dividiremos o ensino primário, o realismo da ciência, este sim, é o nosso ideal.

Na instrução secundária, às decantadas *humanidades clássicas* substituiremos as *humanidades modernas*.

Nada de grego, nada de latim, nada de literatura, nada de exagerados cultivos de gramática, de perdas com estudos estéticos e históricos e morais. Em lugar de toda essa frandulagem, - a *ciência*, a matemática, a física, a química, a história natural. Mas *tudo prático*, visando já o *fim, o ofício, a indústria, o emprego*.

No ensino superior introduziremos também a feição *prática*; a nossa obsessão é a *prática*; dei-nos a *prática*...

Desta arte, acrescentam os idolatras da pedagogia do industrialismo contemporâneo, o ensino superior deve ser reduzido àqueles cursos correspondentes às profissões, e tudo com o caráter indefectível, indispensável de visar o fim, a imorredoura - *prática*.

História, moral, filologia, religiões comparadas, arqueologia, estética, filosofia, tudo isto é fútil, porque não abre a porta a uma *carreira*, não pode ser um *meio de vida*...

Tal é a suma das pretensões dos *realistas* modernos em matéria de instrução.

Abriram renhido debate na Europa; chegaram a obter escolas montadas ao seu gosto, especialmente na esfera do ensino secundário. Na impossibilidade de conseguir extinção completa dos estabelecimentos de ensino, orientados por ideais mais

elevados, isto é, na impossibilidade de impor seu tipo de educação e instrução aos institutos existentes, pregaram a doutrina do *dualismo escolar*.

Por esta forma veio a haver na Europa um tipo de escolas primárias para os candidatos às carreiras *industriais* e outro para os pretendentes às carreiras *literárias*.

O mesmo dualismo para as instituições de ensino secundário.

Em breve, felizmente, a prática veio provar a erroneidade de semelhante plano educativo.

A escola dupla, a bifurcação dos ensinamentos elementares, cuja índole deve ser harmônica e integral, deu maus, desastrosos resultados.

A reação apareceu afinal, pondo as coisas em seu lugar, que nem é o lugar dos ideólogos e fantasmas antigos, nem o lugar dos americanizadores perros e anárquicos. E antes o posto que a educação hodierna assinala é a evolução total da humanidade, que não é por fortuna a feitura do industrialismo grosseiro, do materialismo trôpego de uma aberração da história.

Vamos vê-lo em companhia do insigne fisiologista, reitor da Universidade de Berlim, o célebre Du Bois-Reymond, cujas idéias capitais sobre a instrução moderna, expostas no magnífico discurso por ele pronunciado há cerca de 16 anos em Colônia, constituem a base principal do excelente livro de Alfred Fouillée – *L'Enseignement au point de vue national*.

Tanto a conferência de Du Bois-Reymond quanto o livro de Fouillée, deveriam construir o programa de quem no Brasil se quisesse ocupar com a instrução popular.

Dissemos ser o problema fundamental na questão do ensino – determinar o espírito que deve animar e dirigir.

Dissemos ainda, que o industrialismo, o realismo econômico e interesseiro de nossos dias, dava-se como o representante máximo e infalível do gênio dos novos tempos.

Dissemos, finalmente, haver já uma reação contra esse exagero, e individualizando em Du Bois-Reymond e Fouillée, um

alemão e um francês dos mais distintos da nossa atualidade. Ao lado deles vamos prosseguir na tarefa encetada.

Somos adversários da instrução terra a terra, sem elevação, sem ideal, industrialística, interesseira, visadora do fim próximo, do ganha pão imediato, reduzida a uma aptidão mecânica, no intuito do ofício, alguma coisa do pré-determinado, de preparado em doses, como uma receita de bolos, ou um rol de compras ao mercado. Essa instrução não dá cultura a ninguém; porque não toca na alma, nem fala ao coração; não melhora a índole nem desanuvia o espírito, lançando-o, desassombrado e descuidoso, desinteressado e entusiasta, em busca das grandes causas e dos nobres ideais.

É uma instrução manca e mesquinha, que não educa, porque não anima nem fortalece.

Se é certo, como disse Lessing e foi repetido por Goethe, que a missão do homem é a atividade que em si própria tem a sua paga e o seu encanto; se seu destino não é chorar, qual um maníaco pessimista, nem rir aereamente, como um tolo leviano; se o bem deve ser feito, sem se indagar quem no-lo há de retribuir; se a verdade deve ser procurada e defendida, sem buscarmos saber que lucros ela nos há de trazer, se a beleza deve ter seu culto, justamente como falava Kant, na proporção do desinteresse que nos há de inspirar; se a humanidade não renunciou a esse credo, podemos ter confiança que o chatismo não há de passar incólume por cima de todas as frentes e abater todos os caracteres.

Mas é preciso confessar que o espírito de rotina leva grande culpa na reação industrialista, em matéria de instrução desencadeada neste século em todos os países, nomeadamente, em França e Alemanha.

O espírito dos tempos não tinha sido jamais devidamente aquilutado, não se lhe dera o lugar que lhe competia de direito.

Motivos variados, e quase todos presos à tradição e aos velhos hábitos, atuaram no ânimo dos diretores do ensino, e por

toda a parte viu-se perdurar o *falso humanismo* palavroso e fútil de umas gramáticas sovadas e de uns retorisismos mofentos.

Despenhou-se a tormenta reacionária e não guardou a necessária prudência, nem precisa ponderação.

Cedo começou de confundir *ciência* com *ofício*, *espírito científico* com *espírito de ganância*, *educação* com *receituários para a memória*.

Neste caminho não mostrava, e nem mostra ainda hoje desejos de parar.

Ao classicismo envelhecido e cansado querem substituir a *americanização* estreita e mesquinha.

Contra um e outro desatino é que se deve reclamar, e, neste sentido, é que proveitosamente pode ser invocada a autoridade de Du Bois-Reymond.

No seu magnífico discurso – *A história da civilização e a ciência da natureza*, disse ele, depois de assinalar as demasias do realismo contemporâneo e a atividade rotineira do velho ensino secundário:

“Diante de tão singular situação, é o caso de perguntar se podem as coisas prosseguir assim, ou se já não será tempo, e se não valerá a pena tentar uma reforma.

Neste assunto, como aliás em qualquer outro, é mais fácil apontar o mal do que descobrir o remédio, máxime, quando é se apenas um simples espectador. Neste assunto, como aliás nas questões complexas que se referem à administração e à vida humana, existem em lutas variadas causas. Pegamos em qualquer delas e desprezamos sem mais reparo, dez outras de igual importância.

Quero, entretanto, expor-me ao perigo e não recuar diante da expressão do meu pensamento.

Sem querer molestar os homens ilustres que tomaram parte na organização de nossos ginásios ou nela se ocupam ainda hoje, não posso dissimular a convicção de que o espírito do ginásio não se há modificado tão rapidamente, quanto fora mister para acompanhar o espírito moderno.

Como já o disse terminantemente, tenho as vistas bem fixadas sobre os perigos a que está exposta a nossa cultura intelectual pelos excessos de realismo.

Mas ninguém pode ter por existente a forma nova dada ao espírito humano pela ciência. Negar esta imensa revolução, que eu mesmo acabei de vos esboçar, seria imitar a avestruz quando esconde a cabeça na área. É tão insensato quanto perigoso, querer desviar a marcha da história universal.

Até o presente, porém, o ginásio não tem tido na devida conta esse desenvolvimento.

A despeito de algumas concessões, mais aparentes que reais, continua a ser, no fundo, a mesma coisa que era no tempo da Reforma, quando a ciência da natureza ainda não existia: uma simples escola erudita, especialmente destinada a preparar para o estudo das chamadas ciências morais. O ginásio ficou assim atrás das exigências da nossa época, e foi isto que deu força à *Realschule*.

Aceito a opinião, digo-o bem alto, daqueles que querem uma só espécie de altas escolas, de onde deverão sair preparados os discípulos para entrar, ou nas universidades ou no exército, ou nas academias de arquitetura. E essas escolas deverão ser os ginásios de humanidades, reformados de um modo racional.

Para acabar com a rivalidade da *Realschule* bastará que o ginásio sacrifique as exigências do presente algumas de suas pretensões, muito respeitáveis, porém já decrépitas, e se conforme um pouco mais com as tendências do mundo moderno. Se o ginásio quiser de boa fé inspirar-se em novo espírito e dar uma educação apropriada àqueles que se não consagram às ciências morais, esta rivalidade cessará por si mesma. A questão, tantas vezes levantada, da admissão dos alunos da *Realschule* nas faculdades – desaparecerá da liça, pela simples razão de voltar a *Realschule* ao seu primitivo papel – de simples escola industrial, útil, sem dúvida, em sua espera”.

Nestas palavras do ilustre professor berlinense, um dos maiores sábios do nosso tempo, acha-se perfeitamente exposto o problema.

Nem velho exagero humanístico da cultura antiga, nem a chateza de um realismo pretendidamente científico, que é, no fundo, tão inimigo da alta cultura estética e moral, quanto da própria ciência que ele é incapaz de interpretar no que ela possui de mais elevado.

A mania industrial trouxe a moléstia da especialização à *outrance*, e os grandes horizontes da especulação generalizadora apertaram-se e com eles se encurtam também os altos vôos das pesquisas desinteressadas.

Em nosso país esta ordem de discussão quase não se acha aplicação, porque quase nada se encontra feito neste terreno.

Entre nós jamais houve luta entre o *Ginásio* e a *Realschule*; pela simples razão de que aquele tem apenas um mal representante no velho Colégio de D. Pedro II, e esta nunca existiu!... Em rigor parece até desfrute estar a cogitar de lutas entre ideais diversos em matéria de ensino numa terra onde reinam quase a morte e o silêncio em semelhante espera da atividade racional.

Num país, onde, durante setenta anos (não falando nos tempos coloniais) a instrução primária, circunscrita à pequena extensão do território, cabia a uma proporção mínima da população, e reduzia-se, quase por toda a parte, a aprender a ler e escrever em *autos velhos* dos cartórios forenses e em péssimos livrinhos banalíssimos, a aprender os rudimentos da gramática e das quatro operações, num número relativamente insignificante de escolas públicas e particulares, desgraçadamente mal servidas, mal organizadas, num país, onde o ensino secundário, naquele lapso de tempo, só tarde e a más horas, por parte da autoridade pública, se deixou representar no Colégio Pedro II e nos três Colégios das Artes de Pernambuco, Bahia e São Paulo, verdadeiras oficinas da ignorância organizada, num país onde o ensino profissional, naquele lapso de tempo, e numa extensão de oito milhões de quilômetros quadrados, não existiu jamais em parte alguma organizado seriamente pelo Estado, certas questões pedagógicas não têm sentido e constituem uma perda de tempo.

Nunca tivemos, na época do império, o verdadeiro ensino clássico, firmado na filologia, na literatura, na estética antigas, capaz de em nós infundir o espírito da velha cultura greco-romana.

Nunca o possuímos, num regime de instrução secundária, em cujo cânon e só por último começou a figurar o cultivo da língua materna! Também, em compensação a essa penúria do *humanismo*, nunca soubemos sequer o que vem a ser a *Realschule* dos alemães e o ensino secundário oficial dos franceses.

Não se pode, pois, aqui dizer para onde pendeu a vitória numa luta que não se feriu, num combate em que não se disparou um só tiro...

[Segue no próximo número]