

Leite, a atrair e estimular os pequeninos índios no caminho da instrução³. Certamente, os padres, desde o século XVI, aprenderam dos índios a sua língua em que se tornaram mestres exímios e de que escreveram a gramática, mas não a aprendiam senão para os instruir por ela e conquistar mais facilmente os selvagens à sua fé e às suas idéias religiosas e sociais. "A facilidade que tinham os indígenas das Índias Orientais de aprender o português, língua geral na Ásia e na África no século XVI, repetia-se no Brasil, como já observou *Pedro Calmon*; a expansão do idioma correspondia à efetiva conquista do território". A cultura indígena, não somente quanto à língua, mas na espontaneidade e variedade de suas formas, se foi lentamente substituindo, no raio de influência dos missionários, por um outro tipo de cultura, de acôrdo com os ideais dos jesuítas, e sua concepção de vida e do mundo, idêntica para todos os povos. É por isto que *Gilberto Freyre*, examinando a questão a essa luz, do contato e choque de duas culturas, e da atitude dos jesuítas em face dêsse conflito, considera o missionário como "o grande destruidor de culturas não européias do século XVI ao atual", e a sua ação "mais dissolvente que a do leigo". Os jesuítas, sob êsse aspecto, foram de fato, "puros agentes europeus de desintegração de valores nativos". Mas, superimpondo à naturalidade das diferentes línguas regionais uma só, — a geral; acabando com os costumes das populações aborígenes ao seu alcance e levando os meninos índios a "abominar os usos de seus progenitores", como declara *Anchieta* em uma de suas cartas; procurando destruir entre os caboclos as suas danças, cânticos e festivais, "em desacôrdo com a moral católica e as convenções européias", os missionários, universalistas, realizavam evidentemente uma obra de

3 Serafim Leite, comentando uma carta datada da Bahia, "desta casa do Colégio dos Meninos de Jesus, hoje a 5 de agosto de 1552 anos", e que nos dá notícias sobre a atividade comum dos meninos índios com os órfãos, refere-se às entradas que faziam a pé pelo sertão até distâncias consideráveis para o tempo e para a idade. Entre outras informações, porém, avulta a que traz uma "nota com outra letra, talvez de quem a enviou de Portugal para Roma". Diz que em Lisboa se receberam mais cartas de meninos índios, até onze ou doze. Iam êstes meninos pelas aldeias a surpreender os homens nas rêdes e, depois de uma introdução festiva de cantos e danças, ensinavam-lhes "a Paixão de Nosso Senhor, os Mandamentos, o Padre-Nosso, o Credo e a Salve-Rainha, na língua dos índios. De maneira que os filhos na sua língua ensinam os pais, e os pais, com as suas mãos postas, vão atrás dos filhos, cantando Santa Maria, e êles respondendo "ora pro nobis". Em que ano estamos? (pergunta Serafim Leite) em 1552. Os padres ensinam os filhos... e os filhos ensinam os pais!" Mas essa camaradagem cordial, que engendra admiráveis virtudes, e foi tão útil, a diversos aspectos, parece que não estêve sempre isenta de vícios e de corrupção. É o que julga *Gilberto Freyre*, apoiado em informações de *Arlindo Camilo Monteiro* de que nos livros de nefando são citados (êsses meninos órfãos) com relativa freqüência: "um elemento de colonização português no Brasil, escreve *Gilberto Freyre*, aparentemente puro, mas na realidade corrutor, foram os meninos órfãos trazidos pelos jesuítas para os seus colégios". (*Casa-grande e senzala*, Rio, 1933, pág. 360).

hobriga, com profundo senso de organicidade, referindo-se
estejese do aborigine, consulta a seu superior em car-
s, a possibilidade de usarem ritmos e danças nativos
que datam significação cristã.
ver cartas do Brasil

mes: êles levantaram uma barreira à desintegração da herança cultural de que eram depositários e de que foram, na Colônia, os mais autorizados representantes e os propagadores mais ardentes. As águas que colheram nas fontes da Igreja e nas tradições da Metrópole e que fizeram derivar das altas cumeadas de seus colégios, derramaram-se pelas duas vertentes, — a das senzalas e a das aldeias de índios. Embora não tenham chegado com todo o seu esforço, a neutralizar as influências que foram enormes, das duas culturas, — indígenas e, sobretudo africana, a mais próxima e penetrante, é certo que conseguiram contê-las bastante para que a unidade cultural não se dissolvesse ou se quebrasse sob a pressão permanente de uma extraordinária diversidade de elementos heterogêneos. As gerações que se formaram sob sua direção espiritual, em mais de dois séculos, souberam, pois, transmitir quase na sua integridade o patrimônio de uma cultura homogênea, — a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de “homem culto”, soldando, pelas camadas superiores da sociedade, todos êsses núcleos dispersos que, do sul ao norte, se desagregavam ao assalto de poderosas forças de dissolução. Humanistas por excelência e os maiores de seu tempo, concentraram todo o seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver, nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas que correspondiam, de resto, aos ideais, de “homem culto” em Portugal onde, como em tôda a península ibérica, se encastelara o espírito da Idade Média e a educação, dominada pelo clero, não visava por essa época senão formar letrados e eruditos. O apêgo ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinterêsse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, tôda a educação modelada pela da Metrópole que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação e, portanto, a essa “mentalidade audaciosa que no século XVI desabrochou para no XVII se firmar: um século de luz para a restante Europa e um século de treva para Portugal”¹⁰. Não que tivesse desertado da “restante Europa”, além dos Pireneus, a velha mentalidade escolástica, — a mesma que imperava, sem contraste, na península; mas com ela, e em luta aberta, já coexistia essa mentalidade revolucionária, que brotou do espírito crítico, da liberdade de inves-

10 Antônio Sérgio, *Ensaio*. Lisboa, Seara Nova, 1929, pág. 22.

24
Com um, em que se robusteceram minhas crenças e c
visões católicas, só faltava meu pai que, espírito, se
quedou em sua rede no terraço da velha casa.

e elevar gradualmente dos estágios sociais inferiores às diversas fases de civilização. A sua cultura, — e nenhuma das ordens religiosas depois do século XVI a elevou a tão alto nível —, é antes de tudo uma cultura “de profissão”, que se governa, se orienta e se mede segundo as exigências dos ministérios do sacerdócio e do ensino; uma cultura que tem por fim a formação do humanista e do filósofo, mas como base da formação do perfeito teólogo; uma cultura disciplinada para se fazer moral, triturada para a catequese e para o ensino, equipada como arma de combate para as lutas religiosas, florida para os torneios do espírito, esplêndidamente ornada para o púlpito. Com êsse espírito de autoridade e de disciplina e com êsse admirável instrumento intelectual de domínio e de penetração, que foi o seu ensino sábio, sistemático, medido, dosado, mas nitidamente abstrato e dogmático, o jesuíta exerceu, na Colônia trabalhada por fermentos de dissolução, um papel eminentemente conservador e, ensinando as letras à mocidade, fêz despontar pela primeira vez na Colônia o gôsto pelas coisas do espírito. O livre exame, o espírito de análise e de crítica, a paixão da pesquisa e o gôsto da aventura intelectual, que apenas amanheciam na Europa, teriam sem dúvida alargado o nosso horizonte mental e enriquecido, no campo filosófico, a nossa cultura que ficou sem pensamento e sem substância, quase exclusivamente limitada às letras. Mas, além de faltarem na Colônia, não digo o ambiente favorável ao florescimento do “espírito moderno”, mas as condições mais elementares de vida intelectual, uma cultura mais livre e fragmentada, prematuramente desenvolvida, sem um lastro de tradição, podia concorrer ainda para dilatar até o plano espiritual as zonas de discordância e acrescentar as lutas religiosas às diferenças e discórdias que trabalhavam a sociedade em formação. Foi o que, antes de tudo, se evitou com a influência cultural do clero e, particularmente, dos padres da Companhia, que erigiram em princípios de ação a autoridade e a disciplina moral e mental: com a solidez de sua organização, fortificada pela sua escala hierárquica, com seus privilégios e imunidades estribadas na Igreja, com as suas idéias claras e precisas e com sua cultura uniforme, propagada em todos os seus colégios, puderam os jesuítas constituir-se talvez o maior núcleo de resistência e de coesão na sociedade colonial, onde os laços sociais, frouxos pela imperfeição das instituições, mais fracos se tornaram ainda pelas lutas e dissensões internas.

uma vontade refletida: é o impulso de todo o nosso ser que, uma vez despertado, nos proíbe de pensar que poderíamos pertencer a uma outra pátria que não à terra que nos viu nascer, — túmulo de nossos pais e berço de nossos filhos.

Mas, além dos colégios estabelecidos nos séculos XVI e XVII, para a mocidade colonial, de quem foram os primeiros mestres e a quem ensinaram as letras, fundaram os jesuítas no século XVIII os seminários para o clero secular, a cuja formação trouxeram contribuição inestimável, na última fase da Companhia no Brasil, até a época de sua expulsão. A Ordem, em todo esse período, teve quase exclusivamente a seu cargo não só a educação dos rapazes brasileiros, mas ainda a formação do clero que passou a ser recrutado principalmente entre os elementos locais, preparados pelos jesuítas, quando no século anterior se constituía, em grande parte, de clérigos portugueses. O fervor católico dos padres da Companhia, a sua cultura e a habilidade profissional com que exerciam o magistério, e a escassez de sacerdotes, no clero secular, em condições de assumir o encargo de preparar os candidatos às carreiras eclesiásticas, levaram os bispos na Colônia como em Portugal, e até certo ponto em tôda a Europa, a confiar aos filhos de Santo Inácio a formação dos sacerdotes e a direção dos primeiros seminários. Se o século XVI em que avulta, projetando-se pelo seguinte, a magnífica obra de catequese ou de conversão do gentio, foi, do ponto de vista da instrução, o da organização do sistema do ensino jesuítico, e o século XVII, o da expansão horizontal desse sistema quase inteiramente construído no primeiro século, este último, o XVIII, é o da organização dos seminários, de que apenas um se estabelecera anteriormente, o de Belém, da Cachoeira (Bahia), fundado em 1687, a instâncias ou por iniciativa de Alexandre de Gusmão. No século XVIII foram, de fato, criados, além de outros menores, o seminário da Paraíba em 1745, o do Pará, em 1749, o do Maranhão, em 1751 e o de Paranaguá, em 1754, sendo os dois mais importantes os do Pará e do Maranhão, que constituíam, desde 1725, uma vice-província da Companhia, com dois grandes colégios e dois seminários¹⁴. Vê-se, materialmente falando, nes-

14 Sômente o seminário de Belém, da Cachoeira, fundado pelos jesuítas na Bahia, em 1687 ou, segundo Pedro Calmon, em 1686, a instâncias de Alexandre de Gusmão, precedeu os dois seminários, de São José e de São Pedro, estabelecidos em 1739, no Rio de Janeiro, por iniciativa do bispo D. Frei Antônio de Guadalupe, frade franciscano. Os quatro seminários fundados pela Companhia no século XVIII, em Paranaguá, na Paraíba, no Pará e no Maranhão, foram posteriores a essas duas instituições diocesanas, criadas por provisões do bispo do Rio de Janeiro e mantidas sempre sob a direção de clérigos seculares. O seminário de orfãos de São Pedro, assim chamado por ter sido instalado junto à igreja desse nome, e criado pela provisão de 8 de junho de 1739, passou, quando foi transferido para junto da igreja de São Joaquim, a ter nova deno-

interêsse pelas literaturas modernas e o gôsto pelas ciências físicas e naturais, funda no Rio de Janeiro uma Sociedade Científica que, transformada em 1786 em uma sociedade literária, mas ainda com objetivos científicos, foi mandada fechar pelo Conde de *Resende* sob pretexto ou por motivos políticos. Mas, só com a introdução das lojas maçônicas que, transplantadas de Portugal, no século XIX, se tornaram o centro mais importante de propaganda das novas tendências dominantes na Europa e, especialmente na França, é que tomaram corpo e ganharam extensão as teorias dos enciclopedistas, na medida em que inspiraram a ideologia da Revolução francesa. Os frades, porém, como escreve *Pedro Calmon*, "não perdem o seu lugar na direção da sociedade, com o desembrutecimento dos núcleos litorâneos. Adquirem maior importância porque detêm a ilustração universal. São mais fracas as suas virtudes, mas as suas letras são mais influentes. No interêsse de combater a filosofia francesa, estudam-na e muitos a divulgam. Tornam-se tolerantes e protetores dos estrangeiros... A idéia dissimula-se e insinua-se, mercê da sociedade secreta, cujos elementos mais prestadios pertencem ao clero nacional"². E, concluindo, num balanço à colaboração dos padres nos movimentos políticos, sob a inspiração das novas tendências liberais e democráticas, lembra *Pedro Calmon* que "a Inconfidência mineira fôra uma conspiração de padres e poetas; a revolução pernambucana, de 1817, um movimento de eclesiásticos e "pedreiros-livres". A agitação da independência teve-os na vanguarda; a revolução de 1824 ainda foi feita por êles". Mas, se as teorias dos enciclopedistas chegaram a constituir, no Brasil, a ideologia desses movimentos políticos ou contribuíram ao menos para lhes dar a tonalidade da época, não se desenvolveram bastante para romperem a unidade da cultura ou colorirem fortemente o ensino com as suas tendências, cuja expressão culminante, no domínio escolar, foi o Seminário de *Olinda*, criado em 1798 e fundado em 1800 pelo bispo *Azedo Coutinho*. Do ponto de vista cultural, absorvendo tantas substâncias estrangeiras, tornam-se os letrados e os clérigos mais europeus, mantendo-se, no entanto, fiéis à tradição universalista e literária da cultura colonial, bastante enraizada para resistir às novas influências. Sob o ponto de vista pedagógico, essas tendências, com que apenas se esboçou um movimento de agitação subterrânea, não foram muito além de três fatos

2 *Pedro Calmon, História social do Brasil. 1.º tomo, São Paulo, 1937, págs. 283-284.*

64 X Todos esses movimentos ideológicos que agitam a Europa só eram apreendidos por uma elite "alienada", idealista, não havia partes numa sociedade colonial como a nossa para o florescimento

ensino secundário de tipo clássico, com predominância dos estudos literários e adaptado menos às condições especiais do meio do que às tradições morais e intelectuais do país. O ensino da língua pátria, reduzida a um ano de gramática geral e nacional (1.º ano) e a dois de retórica e poética, não chega a dar um colorido nacional a esse plano de estudos fortemente europeizante; e os estudos científicos acumulados na última parte do curso, de atropêlo com os de línguas clássicas e modernas, mal poderiam ultrapassar os limites de mera "informação" e de erudição livresca. A obsessão dos estudos superiores profissionais, como um meio de tornar os indivíduos úteis à sociedade do tempo ou elevá-los às fileiras da elite dirigente, e o espírito utilitário que se desenvolvia, parte sob a pressão de necessidades imediatas, parte pela predominância da cultura profissional, tinham de forçosamente prejudicar os progressos dos estudos científicos, já entravados numa certa medida pelo caráter do ensino básico geral, eminentemente literário e retórico, no Colégio Pedro II e nas instituições particulares de ensino secundário. Certamente capazes de conceber planos de estudos em função das condições do meio brasileiro já em transformação, os estadistas do Império, imbuídos de fórmulas jurídicas e penetrados de cultura europeia, montaram um instituto de ensino secundário de primeira ordem, mas aristocrático, que tendia a separar o menino de seu meio, a afastar o homem das funções úteis, técnicas e econômicas, e a influir poderosamente, em colaboração com os colégios e seminários, como um instrumento de seleção e de classificação social.

Essa educação de tipo aristocrático, destinada antes à preparação de uma elite do que à educação do povo, desenvolveu-se no Império, seguindo, sem desvio sensível, as linhas de sua evolução, fortemente marcadas pelas tradições intelectuais do país, pelo regime de economia patriarcal e pelo ideal correspondente de homem e de cidadão. O tipo de cultura a que se propunha servir, não se explica apenas pela tradição colonial, de fundo europeu, que de certo modo o preparou, mas se liga estreitamente às formas e aos quadros da estrutura social que persistiram por todo o Império. De fato, com a mudança do estado político, de colônia para nação, e com a fundação, em 1822, da monarquia constitucional, não se operou modificação na estrutura da sociedade, que se manteve, como na Colônia, organizada sobre a economia agrícola e patriarcal, de base escravocrata, desde os engenhos de açúcar no Norte, até as fazendas de café no Sul, já pelos meados do século

⁸⁰
X marginalidade resultante do caráter alienado dessas elites.

fêz ao ar livre e ao sol, mas como uma instituição artificial, transplantada para meio estranho e hostil e mal compreendida de quase todos. Nenhuma outra escola de ensino industrial; duas, de comércio, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, em que em 1864 se matricularam 53 alunos, e o curso comercial de Pernambuco, que não tinha mais que 25 alunos nesse mesmo ano; e apenas três, de agricultura, uma em projeto, que a Companhia União e Indústria se obrigou a criar no Rio de Janeiro, em virtude de um acôrdo celebrado em 1864 com o govêrno imperial, e duas outras, respectivamente, com 24 e 14 alunos em 1864, nas províncias do Pará e do Maranhão. Nenhuma dessas escolas e das que depois se criaram prosperou no país, acabando por extinguir-se à míngua de recursos, de alunos e por falta de organização. O Imperial Instituto Fluminense de Agricultura e os outros institutos similares que se fundaram na Bahia, em Pernambuco, em Sergipe e no Rio Grande, — associações criadas com o objetivo de propagar teórica e praticamente os melhores sistemas de lavoura e de exploração agrícola —, não conseguiram, não digo realizar, obra útil e duradoura, mas nem sequer ressurgir do marasmo em que estagnavam, sob governos apáticos e quase indiferentes. Esse quadro, realmente desanimador, como o definiu Liberato Barroso, em 1864, denuncia no descaso pela educação popular e profissional, a mentalidade dominante, literária e retórica tanto quanto escravocrata, que se opunha ou se mostrava indiferente a todo o esforço para orientar o ensino geral no sentido das condições sociais e econômicas ou com fins mais práticos e utilitários. O trabalho da terra, como a atividade mecânica e industrial, parecia reservado aos ignorantes e incapazes e mal se acomodava com essa espécie de enobrecimento que confere a passagem pela escola, — pelos liceus e pelas faculdades, destinadas à preparação para as profissões liberais. Os estudantes que, no Brasil, como aliás por tôda parte, vinham da elite da sociedade, — do patriado rural ou daquela pequena burguesia que procurava ascender às camadas superiores, — dirigiam-se às aulas e aos ginásios, e daí, às escolas das profissões liberais, e especialmente às duas faculdades de direito. É o que nos revela esse contraste significativo: para pouco mais de uma centena de alunos, esparsos por pequenas escolas comerciais e agrícolas, atingia, no mesmo ano de 1864, a cêrca de 8 600 o número de alunos que freqüentavam as aulas e os estabelecimentos públicos e particulares de instrução secundária, e inscreveram-se na Faculdade de Direito, do Recife, 396 rapazes, e na de São

trinta anos depois, os E.E. V.U. já tinham ⁸³
em cada milhão de habitantes, 600 engenheiros
criados por suas escolas.
Ver a Escola e o meio estudantil —

entulhadas, sôbre a política" ²⁰. Pepineiras aristocráticas ou, ao menos, estabelecimentos a que convergiam de preferência os filhos de famílias ricas, do patriciado rural e da burguesia; viveiros de bacharéis e doutôres, como de políticos e de funcionários do Estado, contribuíram essas escolas para pôr em moda e vulgarizar no Brasil o gôsto pelos anéis simbólicos e pelos epítetos, tão vivo quanto o amor aos títulos, e tão difundido já nos fins do Império, que Max Leclerc se espantava, em 1890, com o número incalculável de pessoas "distintas" e "ilustres", em nosso país, o que nos devia trazer, por isto, "maiores dificuldades do que alhures, quando se apresenta a oportunidade de um elogio, de encontrar um que não tivesse servido mil vêzes". Essa ausência de senso de medida e de equilíbrio e, portanto, de uma concepção nítida do valor relativo dos homens e das coisas, se, por um lado, se prendia à vulgarização e ao "desgaste" dos títulos de bacharel e de doutor, devidos à percentagem crescente de indivíduos formados, ligava-se, por outro lado, ao gôsto e ao hábito da ênfase, cultivados no ensino básico excessivamente retórico, e à falta de um método, de um critério. Tõda a nossa cultura está aliás marcada, nos seus aspectos mais típicos, por essa formação de base puramente literária e de caráter profissional, sob cuja influência, sem o lastro de sólidos estudos científicos e filosóficos, se desenvolveram a tendência às generalizações brilhantes em prejuízo das especializações fecundas, o gôsto da retórica e da erudição livresca, a superficialidade mal dissimulada na pompa verbal, a unilateralidade de visão, e o diletantismo que leva o indivíduo a passear por tôdas as questões e doutrinas sem se aprofundar em nenhuma delas. É que, em todo o século XIX, à raiz e como fonte dessa cultura residia um sistema de formação de elites intelectuais, constituído de um ensino secundário, literário e retórico, e de um ensino superior, exclusivamente profissional e em que faltavam essas instituições destinadas aos estudos filosóficos metódicos e à pesquisa científica, em que se desenvolvem o espírito crítico e experimental e o gôsto da observação e dos fatos. Essa tendência de pôr a quantidade acima da qualidade, a erudição acima da cultura, o valor da eloquência acima da paixão das idéias, e o "mais ou menos" em lugar da exatidão, se não teve as suas origens, certamente se fortificou no tipo tradicional de ensino, utilitário e informativo, em que se tratava menos de apreciação do que de acumulação,

²⁰ Max Leclerc, *Lettres du Brésil*. Cap. XI: L'esprit public, l'état social, les mœurs et les institutions. Pág. 215. Librairie Plon, Paris, 1890.

88 x Todo este bacharelismo tem suas raízes na formação barroca do jesuíta.

e em que o espírito de finura, a profundidade, a penetração, a maturidade crítica e estética eram (como o são ainda hoje) sacrificados à aquisição de um saber enciclopédico. Assim, se excetuarmos a literatura substanciosa e enxuta de um Tavares Bastos, um Caetano da Silva um Teixeira de Freitas, um Lafayette, um Joaquim Nabuco e poucos outros, nos homens mais cultos do tempo e em que a pobreza de idéias é mais aparente do que real, a forma suntuosa que se habituaram, pela sua formação, a dar ao pensamento, chegava quase sempre a abafá-lo, como um manto de côrte tão pesado e enriquecido de recamos e de ouro que reduzisse a um detalhe insignificante ao olhar a mais bela figura humana...

b
o
r
n
o
q
u
i
s
m
o

Em um excelente ensaio sôbre a evolução da política imperial, Azevedo Amaral²¹, dá grande importância, como um fator do desenvolvimento político, à nova classe social, constituída de mestiços, que se vinha formando desde o século XVIII e que, tornando-se cada vez mais numerosa, veio a adquirir, depois do movimento de 7 de abril de 1831, “uma influência crescente no jôgo das fôrças políticas e na determinação dos rumos da nacionalidade”. Entre os três elementos sociais, — o grupo nordestino, aristocrático e feudal, o núcleo mineiro, que era uma sociedade de tipo burguês e democrático, e essa classe média urbana, “de elementos de tipo pequeno-burguês”, mais consumidores que produtores, é esta última a que exerceu, segundo sua opinião, uma influência mais persistente e nefasta nas fases críticas da evolução política do Império. Produto de uma miscigenação em larga escala, e composta de elementos “que exerciam nas cidades as mais variadas profissões, sofrendo os efeitos de uma instabilidade econômica permanente” e que se caracterizavam tanto pelas flutuações de caráter como por uma extrema plasticidade de espírito, estava destinada efetivamente a desempenhar um papel importante nos períodos de crise e de transição. Mas não era somente por fôrça da mestiçagem e da instabilidade econômica, que essa classe vivia “desarticulada das realidades profundas da vida econômica, do Brasil” e acabou por se tornar um viveiro de profissionais da política e um foco de atividades demagógicas. As escolas superiores, com seu predomínio quase absoluto no sistema de educação e com o caráter enciclopédico de seu ensino, contribuíam de sua parte para deslocar o individuo das ocupações habituais de seu meio, urbano ou rural, desarticulan-

21 Azevedo Amaral, *Evolução da política imperial*. In “Cultura Política”, ano I, n.º 2, abril de 1941, Rio de Janeiro, págs. 21-53.

do-o das realidades econômicas da vida nacional e atirando-o, pela porta das profissões liberais, tanto à burocracia como ao profissionalismo político. Procuradas por todos os que desejavam ou podiam adquirir uma cultura de nível superior, suscetível de marcar a sua classe ou de elevá-los em dignidade social, não tardaram em transformar-se em escolas geradora de oposição, já pelo número crescente de indivíduos, pequenos-burgueses e mestiços que para elas afluíam como a uma escada de ascensão social, já fabricando *déclassés*, — bacharéis desertores dos quadros profissionais, cada vez mais saturados pela intensa produção dessas escolas. É o que, em parte, reconhece *Azevedo Amaral*, quando afirma que já no período da Regência “o nível intelectual de uma parte dessa classe (a classe média urbana) era relativamente elevado e entre seus membros não poucos se notabilizaram por copiosa erudição livresca, não sendo raros os que já se incluíam nos quadros das chamadas profissões liberais”. Ora, as escolas destinadas à preparação para essas profissões eram tôdas instituições tendentes a dar aos alunos uma educação teórica, a lhes comunicar um estado de espírito de diplomados e a subtraí-los à atmosfera de seu meio, seja do patriciado rural, seja da burguesia mercantil das cidades. Se considerarmos ainda que o ensino superior profissional não tomou, a não ser com a criação da Escola de Minas, de Ouro Prêto (1875), uma forma particular, mais ou menos adaptada às condições do meio, e que à base desse ensino acadêmico não se encontrava nem uma educação suficiente da massa, nem escolas profissionais especializadas, de diversos graus e ajustadas aos diferentes meios agrícola, comercial ou industrial, será fácil compreender que as escolas superiores daquele tipo, montadas sobre um ensino literário, e dominando todo o sistema, não podiam contribuir senão para desarticular as elites que preparavam, das realidades profundas da vida econômica do país, e para acentuar todo um mecanismo de pensamento, a que nos habituara a forma retórica e livresca do ensino colonial. No entanto, não é possível nem justo subestimar os serviços, notáveis a certos aspectos, que prestaram as escolas de direito, de medicina e de engenharia, ainda fora de sua função específica de preparar profissionais, que os tivemos de primeira ordem, nas carreiras liberais. Elas concorreram notavelmente para elevar o nível intelectual do Brasil e transportar por tôda parte um elemento de cultura, de urbanidade e de civilização; e, além de funcionarem como verdadeiras instituições de seleção e de classificação social,

x alienação - inautenticidade -
inorganicidade -

foram fatores de mobilidade no sentido horizontal e, portanto, de democratização, atraindo de meios sociais diversos e congregando, na mesma sociedade escolar, ricos e pobres, brancos e mestiços, e submetendo-os a todos a um processo comum de assimilação intelectual que se traduzia quase sempre por uma aproximação moral, de sentimentos e de tendências. Focos de irradiação cultural, de oposição e de agitação política, pela íntima interpenetração do mundo político e do mundo acadêmico, essas escolas situadas em quatro pontos, no Norte, e no Sul, no Recife e na Bahia, no Rio de Janeiro e em São Paulo, tiveram uma parte digna de se destacar, como forjadores da consciência nacional: para as duas faculdades de medicina, as duas faculdades de direito que se transformaram em verdadeiros *studia generalia*, e para a Escola Central, a Escola Militar e a de Marinha, afluíam brasileiros de tôdas as províncias que por essa forma se punham em contato, e delas se distribuíam, todos os anos, não só por todo o território nacional, advogados, juizes, médicos, e engenheiros como também pelas letras, pelo magistério, pelo jornalismo e pela política, os elementos que transbordavam dos quadros profissionais ou puderam orientar a sua atividade em duas ou mais direções.

Certamente, essa elite, de uma mentalidade política e retórica, imbuída de idéias gerais, desarticulada, pela própria formação, das realidades da vida nacional, e habituada a examinar os problemas concretos ou de um só ponto de vista, estreito porque profissional, ou pelos seus aspectos mais gerais e teóricos, não estava preparada para resolver os grandes problemas técnicos e econômicos do país. Com essas características, tantas vezes apontadas, não tendia a marchar diretamente sobre objetivos, cuja posse lhe asseguraria, mediante reformas econômicas e pedagógicas, uma restauração do ensino pela base e a sua progressiva extensão pelas camadas populares. Pela sua cultura, de fundo europeu mais abstrata porque menos complexa do que a da civilização ocidental, de que se distanciou, distanciava-se demais das massas para lhes compreender as necessidades, e dos problemas essenciais, locais e específicos do país, para enfrentá-los com decisão. O seu grande mérito não era o de unir fortemente a idéia à forma, a palavra à ação, e sustentá-las uma por outra. Da palavra, sempre alerta e exuberante, à ação, sempre lenta e acanhada, parecia enorme a distância a vencer; os que se lançavam às realizações, ficavam pelo geral a meio caminho ou novamente se refugiavam no mundo verbal, desiludidos... É o que já nota-



A
L
I
N
E
A
T
I
A
O

...ora, uma elite superposta a essa mobilidade, que não estabelece relações de organicidade com sua existência. Sua autocracia.

ção secundária, 156 freqüentavam o ensino público e 283, o particular; em Pernambuco, de um total de 635, matriculados em aulas e colégios, apenas 99 tinham o ensino público; na Bahia, em cujo Liceu Provincial, de todos então o mais procurado, faziam as humanidades 337 alunos, 860 cursavam colégios particulares; e no próprio Município Neutro, com o seu modelar Colégio Pedro II, fundado pelo govêrno imperial em 1837, dos 2 550 alunos de escolas secundárias, 327 eram estudantes daquele instituto oficial e os outros 2 223 se distribuíam pelos seus numerosos cursos e colégios. Sòmente na Província de Minas Gerais, em que os mais importantes estabelecimentos de ensino dêsse grau eram o Colégio do Caraça e o Seminário de Mariana, que datava de 1750 e era freqüentado por estudantes seculares, o número de alunos inscritos (638) nas 38 aulas existentes equivalia, em 1865, se não era superior ao dos matriculados nas instituições particulares de ensino²⁴. É que o Ato Adicional, trasladando para as províncias a instrução primária e secundária, importava, como observa *Pedro Calmon*, em "sacrificar uma e outra na angústia dos pobres orçamentos locais, ao espírito acanhado e rotineiro, que persistia longe da Côte"²⁵. Acresce ainda que as faculdades subordinadas ao govêrno-geral, não aceitavam os exames dos liceus provinciais, pondo-os por esta forma em pé de igualdade com os colégios particulares e abrindo perspectivas fecundas, mediante a concorrência livre entre colégios, ao florescimento dos institutos particulares de ensino secundário. Numa época em que sòmente o grau de bacharel em letras, conferido pelo Colégio Pedro II, habilitava à matrícula nas faculdades do Império, todos os demais estudantes, candidatos às escolas superiores, eram obrigados, para serem admitidos às faculdades, a prestar exames perante comissões organizadas por êsses institutos. Essa situação, evidentemente anormal, do ponto de vista morfológico, de estrutura do sistema escolar, inaugurou um período brilhante dos estudos propedêuticos, substituindo a um rígido enquadramento, sêcamente burocratizado, como o teria sido o ensino provincial, estrangulado pelos orçamentos e pelo espírito de rotina, uma floração de instituições fora da pressão direta do Estado e que, tornando-se rivais, se disputavam a primazia na reputação, pela eficiência do ensino, e cujo

²⁴ J. Liberato Barroso, *A instrução pública no Brasil*. B. L. Garnier Editor, Rio de Janeiro, 1867, págs. 59-69.

²⁵ Pedro Calmon, *História social do Brasil*. 1.º tomo. Espírito da Sociedade Colonial. São Paulo, 1937, págs. 316-319.

ez a procura bastante maior dos colégios 97 particu-
fosse causada por preconceitos aristocráticos,
dos na nossa formação anti-democrática.

micas e sociais, extraviando-se, em diversas iniciativas, de sua direção tradicional²⁹. O grande estadista, Visconde do Rio Branco, que, no conceito de *Euclides da Cunha*, mais nos aproximou da civilização, engenheiro, professor da Escola Central de que foi diretor, reorganiza em 1874 essa escola que passou a denominar-se Politécnica, colocando-lhe à base dos três cursos de especialização, de engenharia civil, de minas e de artes e manufaturas, os cursos gerais de ciências físicas e matemáticas e de ciências físicas e naturais; e cria, afinal, em 1875 a Escola de Minas, instalada em Ouro Prêto a 12 de outubro de 1876 e cujas origens remontam aos cursos de metalurgia, criados por decreto da Regência em 1832, e que ficaram por instalar durante 45 anos... Quando se consideram esses longos retardamentos, essas legislações "provisórias" e essa mesquinhez na consignação de verbas para o desenvolvimento do ensino científico, puro ou aplicado, pode-se duvidar que os homens políticos do Império tivessem plenamente consciência do alto interesse das instituições destinadas a favorecer os trabalhos científicos e o ensino que se liga a essa espécie de atividades intelectuais. Se a Escola Politécnica, porém, foi realmente organizada, já com o objetivo de se fazer dela um grande centro não só de educação profissional superior mas também de difusão "dos mais elevados conhecimentos teóricos das ciências exatas", onde se fêz sentir mais fortemente a mão do reformador é na Escola de Minas que, entregue a um chefe de escola como *Henri Gorceix*, não tardou a transformar-se num instituto notável de preparação de especialistas em mineralogia, geologia e minas. Com essa reforma, — a de mais alto interesse científico, entre tôdas as que se empreenderam no século XIX —, antes se alargou do que se enclausurou o ensino superior e em que o mantiveram as reformas liberais de *Leôncio de Carvalho*, o inovador de ensino mais audacioso e radical do período do Império. O liberalismo que sofreu um impulso vigoroso na Regência e uma queda, ainda

29 Mas o meio social ainda se mostrava hostil ou indiferente a iniciativas dessa ordem, prova as vicissitudes por que passou a Escola Agrícola da Bahia, fundada pelo Imperial Instituto Baiano de Agricultura e instalada em 1877 na fazenda "S. Bento das Lajes" no município de S. Francisco da Barra do Sergi do Conde. Em 1880 diplomou-se a primeira turma de engenheiros agrônomos. Não resistiu, porém, por muito tempo às dificuldades que teve de enfrentar. Fechada a Escola em 1901, por falta de recursos, foi reaberta anos depois, completamente reformada, por iniciativa do governo do Estado que, vendo-se obrigado a fechá-la, mais tarde, por se ter malogrado essa nova experiência, a transferiu ao governo federal, sob cuja administração foi restabelecida em 1911, sendo Ministro da Agricultura o Dr. Pedro Toledo. Em 1913 entrou em nova crise, permanecendo fechada vários anos, até retornar ao governo do Estado que mandou restaurá-la e a manteve, sem interrupção, até 1931, quando foi transferida pelo interventor Leopoldo Amaral para a Hospedaria de Imigrantes, na Capital. Em S. Bento das Lajes, de novo sob a jurisdição do governo federal, acha-se atualmente o Aprendizado Agrícola "Sérgio de Carvalho".

X Politécnica - lhas condições para uma posição autêntica, em consonância com a realidade nacional - daí a sua alienação cultural.

dade, uma larga e pesada construção. Foi o Conselheiro Rodolfo Dantas, o primeiro que, no seu relatório de 1882, atingiu com audácia e largueza de vistas o âmago da questão, quando fazia sentir a necessidade de uma "cooperação dos poderes gerais (cooperação a que não se opunha, a seu juízo, o Ato Adicional) na obra múltipla e imensa do ensino para o qual é e será por muito tempo insuficiente o círculo dos recursos provinciais". O projeto de reforma que apresentou ao Parlamento e não chegou a ser discutido, foi estudado por uma comissão especialmente nomeada a 12 de setembro de 1882 pela Câmara de Deputados. Relator dessa comissão, Rui Barbosa escreve o famoso parecer n.º 64, com que justifica o projeto de lei, "maravilha de ciência e de consciência", na opinião de Afrânio Peixoto, "magnífico e substancioso documento, que, no dizer de Raja Gabaglia, honraria a intelectualidade da mais erudita assembléia de qualquer país do mundo". Mas, nesse parecer que, do ponto de vista da forma e da erudição, é realmente uma obra-prima, como o do ano seguinte, relativo ao ensino primário, o que se justifica não é um plano de reforma ajustado à realidade nacional, mas um plano ideal e teórico, em que se coordenam, por uma espécie de ecletismo, elementos e instituições discordantes, inspirados nos meios sociais mais diversos, como a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos. Com a sua notável erudição pôde Rui Barbosa reunir nesse trabalho parlamentar, — um volume de 378 páginas in 4.º —, a mais completa documentação relativa às instituições de ensino em alguns dos países mais adiantados da época, e apresentada com aquela elegância e pureza de linguagem que eram peculiares ao grande orador e constituíam um de seus maiores atrativos. Impelido, sem dúvida, por um idealismo ardente e generoso, que não lhe permite tomar pé na realidade, e deixando-se dominar pela sua erudição e eloquência que o afastam do espírito crítico, erguendo, acima do valor ideológico, o valor literário e informativo de seu parecer, prefere o eminente relator as largas esquematizações teóricas à observação objetiva dos fatos e à reflexão sobre êles. Ele propõe todo um plano sob a forma de reorganização, depois de traçar um rápido esboço da história do ensino no Império e levantar quadros estatísticos das províncias, mas sem proceder a um inventário do estado material, social, econômico e moral do país, e sem estabelecer antes a finalidade pedagógica, social, e política, a que devia orientar-se tôda a estrutura do sistema e para a qual deviam convergir, coordenadas e subor-

continuavam a ver nas profissões de advogado, médico e engenheiro as ocupações mais nobres e, nas escolas superiores de formação profissional, uma escala de ascensão social e política de seus filhos. Num meio em que o título de doutor ainda era um ornamento para os ricos se não uma recomendação a mais para a política e a alta administração pública, e um instrumento de ascensão, para as famílias que se aspiravam elevar-se na hierarquia social, nem a pesquisa científica desinteressada nem a cultura técnica podiam passar facilmente ao primeiro plano das cogitações dos candidatos às escolas superiores¹⁸. Nos pequenos focos intelectuais independentes que se formaram e passaram a gravitar como satélites em torno do principal centro de ensino e de cultura do país, não se tratava, geralmente, de enriquecer e ductilizar o sistema escolar e reformá-lo segundo novas necessidades e uma nova concepção de cultura, mas de organizá-lo nos moldes do ensino superior, que vinha do Império e se constituía das três faculdades tradicionais.

Às duas faculdades de direito, criadas em 1827, acrescentaram-se, a partir de 1891, mais dezessete instituições de ensino jurídico, das quais somente três são posteriores a 1930; às duas antigas faculdades de medicina, cujas origens remontam aos cursos médico-cirúrgicos criados no tempo de D. João VI, junaram-se novas escolas dêsse tipo, perfazendo um total de onze, em 1940; e oito escolas de engenharia reuniram-se, de 1891 a 1914, às duas que nos legou o regime imperial, — a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a de Minas, de Ouro Preto. Esse fenômeno de multiplicação ou de “cogumelagem” de escolas superiores para as carreiras liberais, e a repartição geográfica, muito desigual, dêsses estabelecimentos que, com

18 O confronto entre o número de institutos de pesquisas, criados entre 1890 e 1930, e o das escolas destinadas à preparação para as profissões liberais, em igual período, mostra à evidência predomínio quase absoluto destas sobre as instituições em que é conferida a prioridade à livre pesquisa, nos domínios da ciência aplicada. Para 9 institutos dessa ordem, fundados de 1890 a 1930, e dos quais 5 em São Paulo, criaram-se 33 escolas superiores profissionais, 8 de medicina, de engenharia e 17 de direito. Foram, de fato, estabelecidas, nesse período, as faculdades de medicina, de Pôrto Alegre (1897); de Minas Gerais, em Belo Horizonte (1911); do Paraná, em Curitiba (1912), reconhecida em 1922; de São Paulo (1913); do Recife, de Niterói, e, no Distrito Federal, a de Ciências Médicas e a de Medicina e Cirurgia do Instituto Hahnemaniano. A Faculdade Paulista de Medicina de São Paulo data de 1933. As escolas de engenharia, criadas de 1890 a 1930, são a Politécnica da Bahia que, fundada em 1887, realmente só inaugurou os seus cursos em 1897 e foi equiparada em 1898 à sua congênera federal; a Politécnica de São Paulo (1893); do Mackenzie College, de São Paulo (1896); a de Pôrto Alegre (1896); a do Recife, em Pernambuco (1896); a de Minas Gerais (1911); a do Paraná, em Curitiba (1912) e a de Juiz de Fora, em 1914, perfazendo um total de 8, com exclusão da Escola de Engenharia do Rio de Janeiro e de Minas, em Ouro Preto. Dentre as 14 faculdades de direito que se instituíram, nos primeiros cinquenta anos do regime republicano, funcionam ainda 7, a saber, a do Distrito Federal (1891), a Politécnica Nacional de Direito; a da Bahia (1891); a de Minas Gerais (1892); a do Paraná (1903); a do Amazonas (1910), a do Paraná (1912) e a de Goiás (1921), que, acrescidas as escolas fundadas posteriormente a 1930, — a do Piauí e a de Alagoas (1931) e a de Campos, no Estado do Rio (Faculdade de Direito Clóvis Bevilacqua), atingem o número de 10 faculdades de direito, novas, ou 12, com as faculdades tradicionais, do Recife e de São Paulo.

XEm plano 1989 se cria uma Faculdade de Direito em Caruaru, quando

deste, sobretudo Pernambuco, se debate nas divisões para vencer seu sub-desenvolvimento. Tente-se em que Caruaru dista do Recife 140 km, com a pavimentação e o Recife tem duas faculdades de direito...

tuição de 1891), de forma alguma confundiam ou pretendiam confundir a imparcialidade entre as diversas confissões religiosas em uma nação em que já não existia a unidade de crenças, como o "laicismo" que faz da irreligião uma espécie de religião do Estado. Como quer que seja, as divisões se acentuaram de tal maneira que não foi possível estabelecer uma "zona de concordância" entre os dois grupos, na IV Conferência Nacional de Educação, reunida de 13 a 20 de dezembro de 1931 e a que o chefe do Governo Provisório e o Ministro da Educação e Saúde confiaram a incumbência de definir os princípios da educação e a "fórmula mais feliz" em que se pudesse exprimir a política escolar da Revolução. Os debates travados em torno das questões fundamentais postas pelo governo da República evidenciaram as dificuldades em que a Assembléia se encontrava para resolvê-las e que a levaram a deixá-las sem resposta para matéria de discussão em novo Congresso. Já não se podia alimentar a esperança, aliás ilusória, de se constituírem os educadores numa organização que fôsse não um "partido", mas uma "associação nacional" em que se agrupassem todos, sem distinção de religião e de partido, para traçarem uma política escolar e cultural que fôsse o programa do governo, na parte educacional, para a obra de reorganização do país.

Dessa situação de perplexidades e hesitações, como de suspeitas e divergências, é que nasceu, num dos grupos em que se dividiu a assembléia a idéia de confiar ao autor desta obra a incumbência de, como reformador e intérprete da nova corrente de pensamento pedagógico, "consubstanciar num manifesto os novos ideais e fixar dessa maneira o sentido fundamental da política brasileira de educação" ¹¹. Essa resolução da corrente ideológica, cujos princípios e aspirações *Nóbrega da Cunha* e *Frota Pessoa*, entre outros, defenderam com ardor e precisão, foi comunicada ao reformador do ensino no Distrito Federal, que então se achava em São Paulo e aceitou a missão em que o investiram e a tarefa que lhe reservaram os partidários, naquela assembléia, de uma nova política de educação no Brasil ¹². No manifesto dos pioneiros da educação nova, apresentado ao povo e ao governo e publicado em 1932, no Rio de

11 Nóbrega da Cunha, *A revolução e a educação*. Oficinas gráficas do "Diário de Notícias", Rio de Janeiro, 1932.

12 V. Nóbrega da Cunha, *A revolução e a educação*. Oficinas gráficas do "Diário de Notícias", Rio, 1932, págs. 37-44: requerimento e explicação à mesa e à assembléia da IV Conferência Nacional de Educação, nas sessões de 19 e 20 de dezembro de 1931; e págs. 5-6: carta, datada de 24 de dezembro de 1931, em que o autor desta obra respondeu ao Prof. C. Nóbrega da Cunha, atendendo ao apêlo que lhe foi feito, em nome da vanguarda dos educadores, para redigir o manifesto dos pioneiros da educação nova.

174

x Em 1959 novo manifesto de educadores brasileiros foi lançado e redigido novamente pelo prof. Fernando de Azevedo - ver revista brasileira de estudos pedagógicos Vol. XXXI n. 74 ano 1959

na política, que dificultam a renovação de todos os valores¹⁶. "As revoluções estão cheias de velhos que impedem a obra renovadora (observava um); é preciso, pois, rejuvenescer a revolução para que se rejuvenesça a política. Homens moços e realizadores para as posições, reclamava outro. Estamos em face de um conflito entre duas mentalidades, uma que luta porque está morrendo, outra que luta porque está nascendo", concluía um terceiro, por outras palavras que tôdas indicavam o obstáculo às vêzes invencível oposto pela rotina e pela tradição à instauração de idéias renovadoras.

Nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico, de domínio da tradição, e de idéias estabelecidas, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes e depois numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genética de "educação nova" ou de "escola nova", suscetível de acepções muito diversas¹⁷. Assim a oposição da política escolar da Igreja; a co-

16 V. *Le Rajeunissement de la politique*. Edition R. A. Correia, Paris, 1932.

17 De fato, por "educação nova" passou-se a julgar tôda a variedade de planos e de experiências em que se introduziram idéias e técnicas novas (como os métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais) ou que trouxessem, na reorganização de estrutura ou num processo de ensino, o sêdo da novidade. A expressão, aliás vaga e imprecisa no seu conteúdo, podia abranger tôdas as formas de educação que levassem em conta as correntes pedagógicas modernas e as necessidades das crianças. E por isto que se viu figurarem, no mesmo plano de reforma, princípios às vezes divergentes se não opostos, como por exemplo, a ideia de que a cada um é devida uma educação feita segundo sua medida ("individualização" do ensino) e a de organização de classes homogêneas, selecionadas por medidas objetivas ou testes de inteligência e de aproveitamento. Processos e técnicas novas eram às vezes adotados ou experimentados, sem se atender aos fins pedagógicos e sociais a que visavam êsses novos "instrumentos" ou meios de educação. Parece-nos, pois, que, se quisermos restituir a essa expressão confusa e deturpada, de conteúdo variável e contraditório, as suas significações mais honestas, temos de distinguir ao menos duas formas de educação nova: uma, inspirada pelas novas ideias biopsicológicas da criança e nas concepções funcionais da educação e a outra, ligada à evolução dos conhecimentos e das ideias sociais e sugerida por uma concepção mais nítida do papel da escola como instituição social, e uma consciência mais viva da necessidade de articular a escola com o meio e de adaptá-la às condições de uma nova civilização. Aquela, de tendências individualistas, tomando como ponto de partida o indivíduo para a organização da escola; esta, de orientação social e às vêzes mesmo socialista, partindo da comunidade para a formação do indivíduo; uma, visando antes a dinâmica do ensino, isto é, os processos de aprendizagem e os métodos do trabalho escolar; e a outra, dirigindo-se sobretudo à estrutura da escola para melhor adaptação ao seu meio social. Concepções, de origens e bases diversas, suscetíveis de conduzir a tendências divergentes, mas que em certo sentido se completam e, em todo o caso, não são opostas por natureza. A educação ou escola nova, na sua primeira acepção (Bovet, Ed. Claparède, Ad. Ferrière, e entre os americanos J. Dewey), orienta-se pelos seguintes princípios fundamentais: 1) maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é "um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício"; e 3) o respeito da originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a "individualização" do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém (a "escola sob medida" de que fala Claparède). Mas a infância não é apenas um "desenvolvimento", como observa P. Fauconnet, é também uma "iniciação". É necessário que a criança vá penetrando pouco a pouco em uma civilização que ela encontra já feita. "Esta penetração é laboriosa. De certo modo, tôda a iniciação é uma violência feita à natureza da criança ou do adolescente". A educação nova, na sua segunda acepção, é exatamente na iniciação e não no desenvolvimento que põe o acento, procurando não só compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade senão também organizar a escola como uma comunidade de vida (a *Gemeinschaftschule*,

nada de estático ou fixado, mas tudo estabelecido, à maneira de experiências, como um apêlo constante a prosseguir a obra que se começou e a acelerar o ritmo desse processo de expansão que, através de múltiplas obscuridades, rasgou, por seu impulso criador, novas perspectivas não só à assimilação das populações brasileiras, mas à diferenciação de valores culturais. Todo êsse movimento de renovação e de extensão do ensino, como da cultura em geral, já nos deixa, de fato, muito longe da sociedade antiga, imperial e republicana, feita, até à primeira guerra mundial (1914-18), sôbre uma lei de conformidade, em que as nuances então nascentes de idéias e de sentimentos não chegavam a definir-se e a adquirir prestígio e influência ponderável, ainda nos Estados mais evoluídos. A diversidade de campos de investigação que solicitam curiosidades e vocações, a riqueza de pontos de vista, a abundância de personalidades distintas, a variedade dos gostos, dos sonhos e das ambições intelectuais, tudo isto testemunha, numa multidão de elementos vagos e incoerentes, a vitalidade da nação que, sob o influxo das iniciativas oficiais e particulares, se desenvolve — para empregar uma imagem feliz, — “semelhante a um grande rio alimentado por numerosos afluentes ou comparável ainda a essas árvores que produzem tanto mais frutos quanto maior o número de seus ramos”.

X } As transformações políticas, sociais e econômicas e os problemas que suscitaram; o desenvolvimento e a complexidade crescente dos serviços públicos que exigiam uma completa remodelação do aparelhamento administrativo, não podiam deixar de avivar a consciência da necessidade das pesquisas estatísticas como base objetiva ao estudo e à solução dos problemas nacionais. O homem de govêrno e o administrador, mais do que em qualquer época, sentiram-se impelidos para uma atividade

no decreto-lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937, que extinguiu a antiga Inspeção e organização subordinado ao Ministério da Educação e Saúde, o serviço especial de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Entre os trabalhos realizados pelo novo Serviço, cuja importância não é preciso encarecer, avultam o inventário que começou a levantar de toda a riqueza histórica e artística do país; o tombamento, até 1940, de cerca de 300 bens de valor histórico e artístico desde os conjuntos urbanísticos, até às obras de arte arquitetônica, na sua grande variedade de tipos e de formas; a reparação, restauração e conservação, conforme o caso, de igrejas, capelas, conventos, fortalezas, casas particulares e outras obras que já orçavam por 80, em fins de 1941 e o estudo e planejamento de museus como o da Inconfidência, criado em 1938, e que se instalou no antigo Palácio da Câmara e cadeia de Vila Rica; o das Missões, em São Miguel, no Rio Grande do Sul, criado em 1940; o Museu Imperial, que se acha instalado no palácio imperial de Petrópolis e os Museus, do Ouro, em Sabará, de Moldagem, no Rio, e de Arte Religiosa, na Bahia, em fase ainda de estudos e de organização. O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional publica excelente revista, — a “Revista do Serviço”, e tem editado obras de real interesse histórico e documentário como o *Guia de Ouro Preto*, de Manuel Bandeira, o *Diário íntimo do engenheiro Vauthier*, de Gilberto Freyre, a *Arte indígena da Amazônia*, de Heloísa Alberto Tôrres, e *Em torno da história de Sabará*, de Zoroastro Passos. (Cfr. Afonso Arinos de Melo Franco, *Arte, tradição e nacionalismo*. Conferência pronunciada em São Paulo a 31 de maio de 1941. In “O Estado de São Paulo”, 8 de janeiro de 1941).

se de paixões políticas desencadeadas, como observou *Louis Wirth*, se encontram exemplos da diferença existente "entre os efeitos dos conhecimentos das ciências físicas e das técnicas e a atitude que se assume a respeito dêles, por um lado, e os efeitos da ciência social e a atitude em face dela, por outro". Em todo caso, sejam quais forem as restrições que tenham sido impostas pelas circunstâncias ao desenvolvimento dêstes ou daqueles domínios de estudos, filosóficos ou sociais, tem crescido muito o número de especialistas, nos vários setores da especialização intelectual e científica, desenvolvida e intensificada pelas raras escolas de altos estudos e de pesquisa desinteressada. Se a variedade dos indivíduos é necessária ao progresso da atividade humana e se, quanto mais indivíduos concorrentes, mais fecundo é o trabalho nacional, as universidades brasileiras que se instituíram depois de 1934 já começaram a prestar inestimável serviço ao Brasil, respondendo à procura sempre maior de homens de ciência e de técnicos, não somente preparando maior número dêsses especialistas, mas também aperfeiçoando seu material e seu pessoal docente, de maneira a formar homens munidos dos melhores conhecimentos científicos e técnicos.

De tôdas as profissões superiores as que tomaram maior incremento com a criação das universidades no Brasil, foram certamente as "profissões gnósticas", se assim podemos definir, segundo a classificação de *Lipmann*²¹, as de pesquisa científica, isto é, aquelas em que a atividade intelectual que consiste em observar, comparar e distinguir, é dirigida para o conhecimento do mundo objetivo. A preparação para as chamadas "profissões liberais", de preponderância intelectual, permanece, no entanto, pela quantidade e pelo predomínio das escolas dêsse tipo, o núcleo de formação e de resistência do sistema universitário. Em duas universidades, como a de Belo Horizonte, de tipo exclusivamente profissional, e a de Pôrto Alegre, em que as escolas de preparação para as carreiras liberais e as de ensino técnico superior se integraram no mesmo organismo, não foi instalada a faculdade de filosofia, ciências e letras, que só existe na Universidade do Brasil e na de São Paulo²². Esco-

21 *Lipmann, Psychologie der Berufe*. Pág. 483.

22 Segundo já observamos, em outra passagem desta obra, a situação atual, no que diz respeito à especialização em nível superior, sofreu alteração notável, ainda que mais sob o aspecto quantitativo do que qualitativo. Em vinte anos, que tantos já correram desde a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, — a de S. Paulo, em 1934, e a do Distrito Federal, em 1935, — o número de escolas superiores dêsse tipo multiplicou-se desmedidamente, atingindo, em 1955, a cerca de 40 espalhadas pelo país. Nenhuma Universidade existe hoje (e já orçam elas por 12) que não tenha incorporado ao seu sistema uma Faculdade de Filosofia, com tôdas ou algumas de suas seções. Mas não se pode dizer que tenha havido apenas uma expansão quantitativa, evidente na criação de escolas dessa natureza como de Faculdades de Direito, Medicina, Engenharia e outras. Em alguns setores verificou-se mais recentemente, além do crescimento numé-

X A Universidade do Recife, fundada em 1947, apesar de suas deficiências ainda bem pronunciadas, já modificou substancialmente o nosso ensino nos setores da medicina, da engenharia e da arquitetura.